

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2016. Schwerpunkt Erinnerungsräume

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 242 S. - (Jahrbuch für historische Bildungsforschung; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2016. Schwerpunkt Erinnerungsräume. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 242 S. - (Jahrbuch für historische Bildungsforschung; 22) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166078 - DOI: 10.25656/01:16607

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166078>

<https://doi.org/10.25656/01:16607>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

JHB 22

**Jahrbuch für Historische
Bildungsforschung 2016**

Erinnerungsräume

**Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 22**

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin)
des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische
Forschung (DIPF, Frankfurt a.M.)

Herausgeber

Meike Baader (Hildesheim) – Esther Berner (Hamburg)
Marcelo Caruso (Berlin) – Rita Casale (Wuppertal)
Lucien Criblez (Zürich) – Edith Glaser (Kassel)
Carola Groppe (Hamburg) – Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich)
Till Kössler (Bochum) – Eva Matthes (Augsburg)
Ulrike Mietzner (Dortmund) – Ulrike Pilarczyk (Braunschweig)
Karin Priem (Luxemburg) – Joachim Scholz (Berlin)

Redaktion

Eckhardt Fuchs, Ulrike Mietzner, Joachim Scholz

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 22

Schwerpunkt
Erinnerungsräume

Redaktion
Eckhardt Fuchs
Ulrike Mietzner

Redaktion

Prof. Dr. Eckhardt Fuchs

Georg-Eckert-Institut

Prof. Dr. Ulrike Mietzner

Technische Universität Dortmund

Dr. Joachim Scholz

Deutsches Institut für Internationale

Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem ein anonymes Begutachtungsverfahren.

Für weitere Informationen s. <http://www.bbf.dipf.de/hk/jahrbuch.htm>.

Korrespondenzadresse der Redaktion:

Dr. Joachim Scholz

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin

Tel. +4930 293360-673

E-Mail: scholz@dipf.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation

in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten

sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2172-8

Inhalt

I Schwerpunkt: Erinnerungsräume – Geschichte des Umgangs mit Erinnerung

Eckhardt Fuchs/Ulrike Mietzner

Einleitung in den Themenschwerpunkt 9

Sabine Krause

Arbeit am und im Erinnerungsraum – Einsätze aus
Geschichtswissenschaft, Kulturwissenschaft und Bildungswissenschaft 17

Bünjamin Werker

Die Pädagogisierung des Kriegsgefallenengedenkens in Deutschland –
Kriegsgräberstätten als pädagogisches Handlungsfeld 39

Jun Yamana

Hiroshima als architektonischer Raum der Erinnerung:
Zur Problematik der Pädagogisierung eines geschichtlichen Ortes 61

Barbara Welzel

Zugehörigkeit vor Ort: Stadt als Bildungsraum 81

Sarah Hübscher

Erinnerungsorte in Transformation:
Das Museum Ostwall im Dortmunder U 105

II Abhandlungen

Katharina G. Gather

Bildung und politische Weltanschauung. Zum Verhältnis von
Pädagogik und Politik im Vormärz 125

Klemens Ketelhut

Der Berthold-Otto-Kreis (1947-1972). (Schul)Reformbestrebungen
und die Fortführung einer religiös strukturierten
Gemeinschaftserzählung 149

Cristina Alarcón

Vom Soldaten zum Bürger. Die Erziehungs- und
Disziplinierungsmission der Kasernenschulen in Chile (1900-1925) 171

Alf Hellinger

Heiliglandfahrer als Bildungsreisende. Elemente realistischer Bildung
und Instruktion in den Pilgerberichten der Nürnberger Patrizier
Hans Tucher (d. Ä.) und Sebald Rieter (jun.) im Jahr 1479 197

III Quelle

Florian Brückner

Schlachten im Schulheft und wilhelminische Schulpädagogik:
Werner Beumelburgs Notabituraufsatz im Fach Deutsch
vom 22. Juni 1916 221

Die Redaktion des Jahrgangs 2016 bedankt sich
bei den externen Gutachterinnen und Gutachtern:

Anne Bruch
Barbara Christophe
Stefan Ehrenpreis
Michael Geiß
Klaus-Peter Horn
Jan-Holger Kirsch
Gerhard Kluchert
Christian Kuhn
Jörg-W. Link
Monika Mattes
Ruprecht Mattig
Holger Nehring
Jürgen Overhoff
Kerstin Schwedes
Gabriele Weiß
Ulrich Wiegmann

Erinnerungsräume – Geschichte des Umgangs mit Erinnerung: Einleitung in den Themenschwerpunkt

Erinnerungskultur bildet seit den 1990er Jahren ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das inzwischen sehr ausdifferenziert ist, und – allgemein formuliert – „alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse“ als seinen Gegenstand definiert.¹ Die interessantesten Arbeiten sind dabei dort entstanden, wo die Überlappungszonen und die Interaktionsmodi zwischen den Formen des individuellen, kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses in den Blick genommen werden. Die Debatten um „kulturelle Gedächtnisse“ sind dabei von einem Paradigmenwechsel gekennzeichnet, der statt eines einheitlichen kollektiven Gedächtnisses auf die Konflikte um Erinnerung, die nicht nur Identität, sondern auch Differenz beinhalten, fokussiert. Für Untersuchungen des Erinnerungsinventars ganzer Gesellschaften hat sich das Konzept der Erinnerungsorte als besonders fruchtbar erwiesen. Gefragt wird mit dieser Metapher nach den in materiellen und immateriellen Objekten verkörperten Symbolen, die in national verfassten Gesellschaften als erinnerungswürdig und als identitätsstiftend betrachtet werden. In den vergangenen Jahren wird dieser Horizont auf die Bedeutung in interkulturellen Kontexten erweitert.²

Die Forschungen reflektieren ein wachsendes Interesse der Öffentlichkeit und Politik an Geschichte: Die Besucherzahlen in historischen Ausstellungen stiegen in den letzten drei Jahrzehnten vehement, zwei nationale Geschichtsmuseen – das Haus der Geschichte in Bonn und das Deutsche Historische Museum in Berlin – wurden eröffnet sowie das weit über Berlin hinausgreifende Jüdische Museum mit neuem Konzept und einem Ausstellungsbau ausgestattet, der selbst ein Denkort geworden ist. Das Auswandererhaus in Bremerhaven zeigt, dass auch Deutschland eine Emigrationsgeschichte schon vor 1933 hatte. Öffentliches Gedenken insbesondere an die nationalsozialisti-

¹ Cornelißen 2012, S. 1.

² Georgi 2015; Werker 2016.

schen Verbrechen, die beiden große Kriege und den Fall der Mauer bestimmen bundesrepublikanisches Selbstverständnis.

Jenseits solcher Gedenkort und Feiertage scheint historisches Denken aber im Alltag und vor allem in Bildungskontexten wenig präsent zu sein: Die Generation der um 1990 Geborenen weiß über die großen Zeiträume der Geschichte nicht viel – sei es weltgeschichtlich, bezogen auf Europa oder Deutschland.³ Eine Schülerschaft, die aus allen Regionen der Welt inzwischen auch in Deutschland lebt, hat selbstverständlich keine gemeinsame Erinnerungskultur. Dies drückt sich in der Pluralität von Erinnerungen und Erinnerungskulturen aus und bündelt sich in Erinnerungsorten (Nora 1984-1992), namentlich in „geteilten Erinnerungsorten“ oder *shared sites of memory*, wie sie jüngst in den Blick nicht nur der deutschen Forschung gerückt sind.⁴ Museen und Gedenkstätten gehen inzwischen auf diese Befunde ein.⁵

Nach Pierre Nora sind drei Aspekte für die Definition eines Erinnerungsortes entscheidend: der materielle, der symbolische und der funktionale Sinn.⁶ Sie müssen – so Nora – nicht alle vor Ort vorfindbar sein. Aber gerade deshalb scheint es sinnvoll, zwischen dem Ort als konkretem Ort und dem Raum als Bedeutungsraum zu unterscheiden.⁷ Allerdings liegt eine solche Unterscheidung quer zur herkömmlichen Definition. Dennoch ist für einen historischen Zugang die Unterscheidung unverzichtbar.

Als Pierre Nora 1984-1992 seine „*Lieux de Mémoire*“ publizierte, in Deutschland folgten zum Thema das Buch von Aleida Assmann *Erinnerungsräume* (1999) und Etienne François und Hagen Schulze (2001), war die Ausgangslage eine andere als heute, die Rückbesinnung war national orientiert – auch wenn die Historizität der Sinnkonstruktion im Blick war. Inzwischen gibt es Bücher über schweizerische, italienische, österreichische und europäische Erinnerungsorte und eine fast unüberschaubare Anzahl von Publikationen zu lokalen Memorials. Man sollte also die Normativität, die der Begriff des Erinnerungsraums häufig hatte,⁸ immer markieren und den Wandel berücksichtigen, den diese Orte durch historische Veränderungen und durch Erfahrungen der Menschen vor Ort erleben: Gombrichs „Erinnerungsgemeinschaft[en]“ existieren nicht mehr.⁹ Machtförmige Sinnsetzungen sind – siehe Foucault – schon in Erinnerungsorte, die Gebäude, Städte, Gedenkstätten,

³ Forschungsverbund 2012; *Erinnern für die Zukunft* 2014.

⁴ François/Schulze 2001; Assmann 2006.

⁵ Gesser et al. 2012; Werker 2016.

⁶ Nach Kroh/Lang 2010, S. 184.

⁷ Vgl. A. Assmann 2009.

⁸ Vgl. Kroh/Lang 2010; Dimbath/Heinlein 2014.

⁹ Erll 2005, S. 20.

auch in die immateriellen Räume wie Vermittlungskonzepte, Mythen usw. eingebaut.

Deshalb kreuzen sich heute die Debatten über Erinnerungsräume mit den Hypothesen zum spatial turn und zur neueren Metropolenforschung. Dabei fungieren Kultur, Bildung und öffentlicher Raum als zentrale Begriffe. Städte werden in jüngster Zeit vermehrt als Orte der – historischen – Bildung begriffen.¹⁰ Sich selbst als Person im öffentlichen Raum – und nicht nur im eigenen Stadtquartier – zu begreifen und die Geschichte der eigenen Stadt und Region in Auseinandersetzung mit anderen Geschichten als eigene Geschichte aufzufassen, „beginnt vor der eigenen Haustür“ (Sylvia Löhrmann). Der Raumbegriff, der mit dem spatial turn einhergeht, entspricht nicht mehr dem Containermodell, sondern ist ein extrem dynamisches, historisches, soziales, politisches und kulturelles Konstrukt, wie man derzeit überall sehen kann. Gleichzeitig sollte auch die materiale Seite des Erinnerungsortes nicht unterschätzt werden, schon Aby Warburg hat die „materiale Dimension der Kultur“ hervorgehoben.¹¹

Ähnlich gilt dies für das Konzept des Gedächtnisses, das als „dynamisches Konzept“¹² verstanden wird. Grenzen und Territorien können aufgerichtet und abgerissen werden und gelten für unterschiedliche Gruppen unterschiedlich. Fest definierte Räume und damit verbundene zugeschriebene kollektive Identitäten bringen immer Inklusions- und Exklusionsbestrebungen hervor.¹³ Umso bedeutender wird die nun auch erziehungs- und sozialwissenschaftliche Debatte über die jeweiligen Beziehungen zum Raum.

Sabine Krause betont in ihrer Dissertation über das „Erinnern und Tradieren“ aus dem Jahr 2014 mit Klaus Mollenhauer die „Verwobenheit von Kultur in pädagogischen Prozessen“.¹⁴ Ihre These lautet, dass Erinnerungen und Traditionen als existentieller Teil von Erziehung und Bildung aufzufassen seien. Sie bezeichnet dies mit Klaus Mollenhauer als „vergessenen Zusammenhang“.

Diese an Orte und Dinge gebundenen Erinnerungen können heute durch Historisierung, Globalisierung, unterschiedliche Perspektiven durch Generationenzugehörigkeit und Herkunft nicht mehr als kollektiv geteilt gelten und sind auch nicht mehr selbstverständliche Orte von Bildung. Dieser Tatsache werden Bedeutungen im Sinne von Verlust an Gemeinschaft, Leitkultur, aber auch Gewinn an Autonomie und Vielfalt zugeschrieben.¹⁵ Zugleich bestimm-

¹⁰ Assmann 2009; Mieg 2013.

¹¹ Erl 2005, S. 21.

¹² Uhl 2010.

¹³ Ostermann et al. 2012, S. 11.

¹⁴ Krause 2014, S. 11; vgl. dieses Heft.

¹⁵ Dörr et al. 2008, S. 7.

men sie die Orte, an denen heutiges gesellschaftliches Leben stattfindet, noch immer mit: Das gilt gleichermaßen für ererbte öffentliche Bauten wie für Gedenkstätten.¹⁶

Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass Erinnerung an Dinge und historische Orte gebunden ist, die mit Erlebnissen und Erfahrungen verbunden werden, und außerdem, dass der konkrete Ort in unser Wissen hineinwirkt, gleichzeitig aber Wissen an diese Orte gebracht wird. Zudem bleibt das Verhältnis zwischen kollektivem, kommunikativem und individuellem Gedächtnis hier offen und damit permanent veränderlich. Zugleich stehen sich identitätskonkrete und identitätsabstrakte Zugangsweisen gegenüber.¹⁷ Hier öffnet sich ein bisher nicht annähernd ausgelotetes Feld für Bildungsdiskurse über die Bedeutung der Geschichte für Gegenwart und Zukunft, gerade wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine Übereinkunft über ein identitätskonkretes kollektives Gedächtnis zu erzielen ist.

Erinnerungsorte sind also nicht nur Orte der Geschichte, sondern ebenso der Gegenwart und als Orte der Erfahrung und der Auseinandersetzung bieten sie auch Raum für Zukunftsentwürfe.¹⁸ Hier erweist sich eine Verschränkung mehrerer Diskurse als sinnvoll und notwendig: des Konzepts der Erinnerungsorte mit Raumtheorien. Gerade die raumtheoretische Auseinandersetzung mit Handlungen und Sinnstiftungsprozessen in Räumen¹⁹ erfordert im nächsten Schritt dann die Diskussion um Vermittlung – zumal in der Bildungswissenschaft.

Die Beschäftigung mit den Themen Gedächtnis, Erinnerungsort und Erinnerungsraum ist bisher weitgehend außerhalb der Historischen Bildungsforschung verlaufen.²⁰ Aber ebenso wie in der Erziehungswissenschaft der spatial turn inzwischen diskutiert wird,²¹ zeichnet sich dies für unsere Disziplin ab. Dies lässt sich zum einen mit der zunehmend ambivalenten Rolle von Geschichte in Bezug auf Erziehung und Bildung begründen, wie sich dies deutlich in den Debatten innerhalb der Geschichtsdidaktik widerspiegelt, die Fragen von Erinnerung und Geschichtsbewusstsein zunehmend empirisch untersucht,²² und zum anderen mit der Auseinandersetzung um Vermittlungsformen in heterogenen Gesellschaften. Wenn man Erinnern als konstitutive Di-

¹⁶ Vgl. Welzel 2014 und in diesem Heft.

¹⁷ Halbwachs 2008; J. Assmann 2007, S. 43.

¹⁸ Vgl. beispielsweise Hübscher/Neuendank/Vogel 2016.

¹⁹ Böhme 2014; A. Assmann 2009, S. 16.

²⁰ Jüngst jedoch Krause 2014; Baader/Freytag 2015.

²¹ Vgl. der DGfE Kongress 2016: ‚Räume für Bildung. Räume der Bildung‘ (Kessl 2016); das Thema Erinnerung haben schon Dietrich/Müller 2010 aufgegriffen.

²² U.a. Baumgärtner 2015, S. 244; Gautschi et al. 2014.

mension pädagogischen Denkens und Handelns versteht, hat dies Konsequenzen auch für die Historische Bildungsforschung.

Über die Frage danach, welche Bedeutung Historische Bildungsforschung über die Grundlagenforschung hinaus hat, wird immer wieder vehement gestritten – jüngst etwa in der *Paedagogica Historica*,²³ dem *IJHE* (International Journal for the History of Education) in Heft 2 (2013) oder auch der *JEMMS* (Journal of Educational Media, Memory, and Society) Volume 4, Issue 2 (2012). Daran anschließend und mit erweiterter Perspektive fragt der Themenschwerpunkt des Jahrbuches danach, wie Historische Bildungsforschung zu diesen wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten um Erinnerung und Gedächtnis beitragen kann. Ziel ist es, einerseits über den Stellenwert der Historischen Bildungsforschung zur Gedächtnisbildung historisch wie aktuell Auskunft zu geben und andererseits die Diskussion transdisziplinär zu reflektieren.

Dabei gilt es, das Konzept der Erinnerungsorte, das bisher weitgehend abstrakt geblieben ist, stärker durch solche Untersuchungen zu begleiten, die die konkreten Erfahrungen vor Ort berücksichtigen, wie dies in der Mehrfachcodierung von Erinnerungsräumen historisch und aktuell in diesem Heft gezeigt wird. Stadträume (Barbara Welzel), Denkmale (Jun Yamana), Museen (Sarah Hübscher) und Gedenkort (Bünjamin Werker) werden als Beispiele für Orte der Tradierung, Kritik und Bildung vorgestellt. Sabine Krause reflektiert die Rolle von Erinnerung und Erinnerungsräumen für Bildung. Der Band nimmt damit die Debatte um die Bedeutung von Geschichtsverlust und Geschichtsbewusstsein auf, um den Stellenwert in Bezug auf Bildung zu reflektieren und gegenüber der Öffentlichkeit Position beziehen zu können.

Literatur

- Assmann, Aleida (1999): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München.
- Assmann, Aleida (2006) *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München.
- Assmann, Aleida (2009): *Geschichte findet Stadt*. In: Csáky, Moritz/ Leitgeb, Christoph (Hg.): *Kommunikation, Gedächtnis, Raum. Kulturwissenschaften nach dem 'spatial turn'*. Bielefeld, S. 13-27.
- Assmann, Jan (2007): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 6. Auflage (1992). München.
- Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hg.) (2015): *Erinnerungskultur: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung*. Wien/Köln/Weimar.

²³ U.a. Vol 48 (2012); in der Zeitschrift für Pädagogik 1 (2014): Zukünfte.

- Baumgärtner, Ulrich (2015): *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn.
- Berger, Stefan/Seiffert, Joanna (Hg.) (2014): *Erinnerungsorte: Chancen, Grenzen und Perspektiven eines Erfolgskonzeptes in den Kulturwissenschaften*. Essen.
- Böhme, Jeanette (2014): Handlungsraum. In: *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Herausgegeben von Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg. Wiesbaden: S. 423-432.
- Cornelißen, Christoph, *Erinnerungskulturen*, Version 2.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 22.10.2012, URL: https://docupedia.de/zg/Erinnerungskulturen_Version_2.0_Christoph_Corneli.C3.9Fen?oldid=84892
- Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.) (2010): *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Dimbath, Oliver/Heinlein, Michael (Hg.) (2014): *Die Sozialität des Erinnerns. Beiträge zur Arbeit an einer Theorie des sozialen Gedächtnisses*. Wiesbaden.
- Dörr, Margret/Felden, Heide von/Klein, Regina/Macha, Hildegard/Marotzki, Winfried (Hg.) (2008): *Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive*. Wiesbaden.
- Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 11.12.2014.
- Erll, Astrid (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart – Weimar.
- Ferraz Lorenzo, Manuel/González Delgado, Mariano (2013): Is Academic, Social and Intellectual Commitment of the History of Education Inexorably in Decline? In: Heft 2(2013) *IJHE*, S. 187-198.
- Forschungsverbund SED-Staat der Freien Universität Berlin (2012): *Geschichtswissen Jugendlicher: der Osten hängt den Westen ab – NRW erneut Schlusslicht*. http://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2012/fup_12_211/
- François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*, 3 Bände. München.
- Gautschi, Peter/Sommer Häller, Barbara (Hg.) (2014): *Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen*. Schwalbach/Ts.
- Georgi, Viola B. (2015): *Geschichte(n) in Bewegung. Zur Aneignung, Verhandlung und Konstruktion von Geschichtsbildern in der deutschen Migrationsgesellschaft*. In: Baader, Meike S./Freytag, Tatjana (Hg.): *Erinnerungskulturen. Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung*. Köln, S. 99-108.
- Gesser, Susanne/Handschin, Martin/Jannelli, Angela/Lichtensteiger, Sibylle (Hg.) (2012): *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*. Bielefeld.
- Halbwachs, Maurice (2008): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Nachdr. Frankfurt am Main.
- Hübscher, Sarah/Neuendank, Elvira/Vogel, Katharina (Hg.) (2016): *Utopien im Dialog. Bauhaus Dessau trifft Gartenreich Wörlitz*. Oberhausen.
- Kessl, Fabian (2016): *Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementails „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“*. In *Zeitschrift für Pädagogik* 1(2016), S. 5-19.
- Krause, Sabine (2014): *Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung*. Paderborn.
- Kroh, Jens/Lang, Anne-Katrin (2010): *Erinnerungsorte*. In: Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald (Hg.) (2010): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart.
- Mieg, Harald S./Heyl, Christoph (Hg.) (2013): *Stadt. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart/Weimar.

- Nora, Pierre (1990): Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin.
- Nora, Pierre (2002): Das Gedächtnis des Jahrhunderts. Frankfurt am Main.
- Ostermann, Patrick/Müller, Claudia/Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.) (2012): Der Grenzraum als Erinnerungsort. Über den Wandel zu einer postnationalen Erinnerungskultur in Europa. Bielefeld.
- Uhl, Heidemarie (2010): Erinnerungskulturen. Herausgegeben vom Forum Politische Bildung Informationen zur Politischen Bildung Bd. 32, Innsbruck-Wien-Bozen.
- Welzel, Barbara (2014): Living together in dignity in cultural diverse societies. In: Shared histories for a Europe without dividing lines, <http://shared-histories.coe.int>. Hg. vom Europarat, S. 458-473.
- Werker, Bünyamin (2016): Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote. Münster/New York.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Eckhardt Fuchs
 Direktor des Georg-Eckert-Institut
 Leibniz-Institut für Internationale Schul-
 buchforschung
 Celler Straße 3
 D-38114 Braunschweig
 Tel.: +49 (0) 531 59099 500
 E-Mail: fuchs@gei.de

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Ulrike Mietzner
 TU Dortmund Fakultät 12
 Institut für Allgemeine Erziehungswissen-
 schaft und Berufspädagogik
 Emil-Figge-Str. 50
 44221 Dortmund
 Tel.: +49 (0) 231 755 2190
 E-Mail: ulrike.mietzner@tu-dortmund.de

Sabine Krause

Arbeit am und im Erinnerungsraum – Einsätze aus Geschichtswissenschaft, Kulturwissenschaft und Bildungswissenschaft

1 Einleitung: „It’s just that... without the memories it’s all meaningless.”¹

Immer wieder sehen wir uns, jedenfalls der Wortwahl kommentierender Personen nach, historischen Augenblicken gegenüber, deren Bedeutung uns schon im Erleben bewusst sein sollte; eine Bedeutung, die uns zumindest von jenen Kommentatoren nahegelegt wird: es gehe um *moments to remember*. Solchen „historischen Augenblicken“ ist die Aufforderung zur Erinnerung bereits inhärent. Eine Aufforderung zum Erinnern gibt es daneben auch für bereits vergangene Augenblicke: Hier gilt es in der Regel, ein Geschehen zu erinnern, sich mit Gegebenheiten der Vergangenheit auseinanderzusetzen und damit etwas zu tun. Die Vergangenheit dient uns insofern als Gewährspunkt für Künftiges, mit der Vergangenheit wird zugleich Zukunft gestaltet. Erinnerungen und das Bewusstsein für historisch Bedeutsames scheinen mithin für aktuelle Fragen des Zusammenlebens wesentlich zu sein.

Doch was ist dieses Vergangene, das für Künftiges auf verschiedenen Ebenen einer näheren Betrachtung bedarf? Aus einer kulturhistorischen Perspektive gehören zu dem, was uns Menschen als in einer Geschichte verorteten historischen Wesen gegeben ist, alle Formen von Artefakten: Gebäude, Technik,

¹ Die Zitate, die die Abschnitte dieses Beitrags jeweils einleiten, sind allesamt dem Film *The Giver* (2014, Regie Philipp Noyce, nach dem gleichnamigen Roman von Lois Lowry) entnommen. In dieser fiktionalen Erzählung leben Menschen in einer vermeintlich geschichtslosen Gemeinschaft zusammen, deren erster Grundsatz die Gleichheit ist. Dies geht so weit, dass Menschen emotions- und gefühllos gehalten werden und auch Qualität von Gegenständen, wie Farbe, ausgeblendet wird: Erinnerungen und Vergangenheiten (und alle wahrnehmbar damit behafteten Artefakte) würden den Menschen je eigene und damit unterschiedliche Bezugspunkte bieten und damit gegen die Gleichheit aller wirken. Erinnerungen werden in dieser Gemeinschaft von einer Person aufbewahrt, die sie immer wieder durchlebt, um sie lebendig zu halten: „And here in this room, I re-experience the memories again and again, it is how wisdom comes and how we shape our future.”

alltägliche Gegenstände wie Besteck und Gefäße, Bücher und Kunst. Dazu gehören aber auch religiöse oder politische Zeichen, Deutungen und Bedeutungen.² An mit Bedeutung aufgeladenen Gegenständen und Zeichen wird deutlich, dass auch in Artefakten Wissen gespeichert ist³ und sie neben ihrer Materialität auch eine kulturvermittelnde symbolische Ebene besitzen, deren Entschlüsselung ein spezifisches Wissen und Verständnis voraussetzen. Zum Korpus des Tradierten zählen neben Gegenständlichem folglich auch Ideen, Deutungen und Deutungsmöglichkeiten in und für verschiedene Bereiche des Zusammenlebens. Die Gesellschaft oder Gemeinschaft, in der wir leben, ist historisch geworden, ihre gegenwärtige Form ist das Resultat von früheren und aktuell andauernden Deutungen und Aushandlungsprozessen. Auf diese Weise ist der Bezug zum Vergangenen immer ein doppelter: Wir leben und beleben dasjenige, das uns tradiert wurde, und wir beziehen uns in unseren Deutungen und in unserem Leben immer aus der aktuellen Perspektive auf einen ausgewählten Teil des Vergangenen.⁴

Ist Vergangenes in dieser Form für Künftiges bedeutsam und legen wir zudem zugrunde, dass innerhalb pädagogischer Prozesse die Gestaltung des zukünftigen Selbst (individuelle Seite) und eine gemeinsame Zukunft (sozio-kulturelle Seite) ermöglicht werden sollen, so erschließt sich, dass eine Auseinandersetzung mit Vergangenen auch innerhalb pädagogischer Prozesse sowie in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft einen Ort braucht. Es obliegt damit den in der pädagogischen Praxis tätigen *und* den wissenschaftlich arbeitenden Menschen gleichermaßen, einen *Erinnerungsraum* näher zu bestimmen. „Raum“ wird dabei in dreierlei Hinsicht angesprochen: erstens sind konkrete Aufarbeitungen gemeint, die sich auf Erinnerungsorte und ihre Geschichte beziehen; zugleich werden zweitens (pädagogisch) gestaltete Orte für den Umgang mit Vergangenheit und/oder Erinnerung angesprochen, an denen Erinnertes und Erinnerndes dargestellt, wachgehalten, angeregt oder überhaupt erzeugt werden wie z.B. Museen; drittens ist mit „Raum“ auch der metaphorische Raum gemeint, der als gedanklicher Ort für Auseinandersetzungen mit etwas dienen kann.

In diesem Beitrag werden durch unterschiedliche Herangehensweisen an den Konnex von (wissenschaftlicher) Pädagogik und Erinnerung Räume für den Umgang mit Erinnerung eröffnet. Zur Sprache kommen werden dabei zunächst eine begriffliche Verhältnisbestimmungen, die als begrifflichen Arbeit eine „argumentative Struktur“⁵ aufzeigt; im Anschluss werden unter Verweis

² Vgl. u.a. Shils 1981; Krause 2015.

³ Vgl. u.a. Lünig 2000, S. 23ff. Unter „gespeichertem Wissen“ wird das Wissen um Material, Techniken der Herstellung und Gebrauch eines Gegenstandes verstanden.

⁴ Vgl. Krause 2013, 2014.

⁵ Thompson 2011, S. 143ff.

auf praxeologische Deutungen von Kultur Praktiken in den Blick genommen, die zum Herstellen einer Vergangenheit beitragen. Beide Ansätze werden aus einer bildungstheoretischen Perspektive auf mögliche pädagogische Einsätze hin untersucht, bevor in einem abschließenden Punkt Folgerungen für gemeinschaftliche Praktiken des Konstituierens von Erinnerungsräumen skizziert werden. Insofern Geschichte und Erinnerungen „dialogisch als Produkt einer Befragung der Vergangenheit durch die Gegenwart“⁶ aufzufassen sind, bietet ein systematischer Beitrag die Möglichkeit, vorgenommene bzw. vorzunehmende Analysen einzuordnen, Deutungsmöglichkeiten offenzulegen und sich über differenzierte Kriterien für vergleichende oder historische Arbeiten zu verständigen. Dieser Beitrag versteht sich damit als ein systematisierender und weniger als einer, der *die Geschichte des Umgangs mit Erinnerung* nachzeichnet.

2 Verhältnisbestimmungen: „Memories are forever.“

Erinnern bezeichnet zunächst allgemein den Akt des Zurückblickens auf ein vergangenes Ereignis. Dieser Akt ist individuell und situativ verortet und besteht aus einem Rückgriff auf bestehendes Wissen, vorhergehende Erfahrungen oder Reflexionen von einem aktuellen Ort aus. Erinnern ist als individueller Akt immer gefärbt von persönlichen Figurationen, Zuschreibungen, Verständnissen, Lücken und Verschiebungen. Als Arten des Erinnerns können dabei der selbständige Rückblick, ein von anderen angestoßener Erinnerungsprozess und die Erinnerung durch unwillkürliche sinnliche Eindrücke unterschieden werden. Erinnerungen können individuell, im sozialen Miteinander oder durch ein gegenständliches Außen angeregt werden; ihre Perspektive ist je nach Art und Ziel des Anstoßens mal eine fragende, eine reflektierende, eine wissende oder einfach eine schwelgende. *Gedächtnis* ist mehrfach konnotiert und bezeichnet – im Zusammenhang mit dem neuronalen Netz des Gehirns – eine Voraussetzung zum Erinnern. Als Gedächtnis wird auch das Zusammenspiel verschiedener Erinnerungen bezeichnet, das einen nicht näher bestimmbaren Raum⁷ der und für Erinnerungen bietet. Werden diese Erinnerungen von mehreren oder vielen geteilt, kann von „sozialen Gedächtnissen“ gesprochen werden wie beispielsweise dem kollektiven oder kulturellen Gedächtnis.⁸ Ein Gedächtnis sei die „Anwesenheit

⁶ Jarausch 2012, S. 274.

⁷ Dieser „Raum“ wird mitunter zu einem vermeintlich konkreten Ort gemacht, zumindest in Titeln der Belletristik, z.B. „Die Kathedrale der Erinnerungen“ von Jack Dann.

⁸ Vgl. u.a. Jan Assmann 2002. Das autobiographische oder episodische Gedächtnis wird in diesem Aufsatz nicht aufgegriffen, ich widme mich hier den im weiteren Sinne sozialen Gedächtnisformen. Dass ‚Gedächtnis‘ von Individuen getragen wird und nichts materiell

einer Sache der Vergangenheit im Geiste und die Suche nach einer solchen Anwesenheit“⁹ und wird allen grammatikalischen Personen – also einem ich, sie/er, wir, sie usw. – zugeschrieben. Ein Gedächtnis formt sich durch Erfahrungen und Wissen der Personen, es schreibt sich in den Körper ein und wird in vielfältigen Artikulationen sichtbar: in verbalen Äußerungen, in vermittelnden Darstellungen und auch in der Performanz dieser Personen. Abhängig von der Artikulationsform nimmt ein Gegenüber diese wahr: verbale Äußerungen können bewusst aufgenommen werden; bildliche oder musische Darstellungen bringen aktiv aufzunehmende und unterschwellige Dimensionen mit sich und erschließen sich schon schwerer; Performatives wird zu meist unbewusst aufgegriffen und mit einem Verhalten beantwortet und erst im Nachhinein reflektiert.

Erinnerungen und Gedächtnis(se) sind gerade aufgrund der „Nicht-Mittelbarkeit von Erfahrung“ als Abstraktum zu denken, das gerade so greifbar oder konkret ist oder gemacht wird, dass ein Verstehen von Menschen untereinander ermöglicht wird: Erfahrungen können nur in (anderen) Ausdrucksformen vermittelt werden, sie sind für andere Personen niemals unmittelbar. Diese Ausdrucksformen schließen Sprache, Gestik, Mimik, Bildliches, Gegenständliches oder Performatives ein. Ebenso wie Erfahrungen sind Erinnerungen und Gedächtnis darauf angewiesen, dass sie so zum Ausdruck gebracht werden, dass anderen ein Nachvollziehen und Verstehen ermöglicht wird. Dieses Ermöglichen ist zugleich an einen geteilten Erfahrungsraum gebunden, denn der Andere muss zum Verstehen notwendig eine Vorstellung von der Sache oder einem Ereignis haben, über welches sich verständigt wird, und er muss andere Ausdrucksformen lesen und deuten können. Mindestens in der Vorstellung der Kommunikationspartner müssen beide über Gleiches kommunizieren, wenn ein erfolgreicher Austausch angestrebt wird. Sowohl Erinnerungen als auch ein Gedächtnis „bestehen“ also nicht als Fixiertes, sie werden situativ im Miteinander geschaffen.

In dieser zweiten Auffassung von Gedächtnis als Raum geteilter Erinnerungen kommt das *soziale* Moment des Rückbezugs auf vergangene Ereignisse zum Ausdruck. Der Akt des Erinnerns werde im kommunikativen Umgang miteinander angestoßen, resümierte Maurice Halbwachs bereits 1925. Erinnern als erneutes ‚Hervorholen‘ von Geschehenem werde von außen angestoßen und erfolge im sozialen Umgang miteinander, indem gemeinsame Bezüge auf Vergangenes geschaffen und sich über deren Deutungen verständigt

Greifbares oder zur Gänze Abgrenzbares ist, wird mitgedacht und spielt in den späteren Ausführungen auch eine Rolle. Aber auch dann wird die individuelle Ebene als eine gestaltende im sozialen Miteinander gedacht.

⁹ Ricœur 2002, S. 13.

werde.¹⁰ Damit wird das Soziale einer Gruppe zugleich distinktiv konstituiert: Dieses Erinnern ist eine Rekonstruktion der Vergangenheit, die keinem Erinnerungskontinuum folgt, wie es im subjektiven autobiographischen Erinnern bzw. Wiederbeleben geschehen kann. Eine Rekonstruktion geht vielmehr über reines Erinnern hinaus, sie ist eine Tätigkeit, die vielfältigen gestaltenden Eindrücken und Einflussnahmen unterliegt und einen Kampf der Positionen einschließt.

Erinnern und Gedächtnis sind also jeweils zweifach zu bestimmen; noch offen ist, wie *Vergangen*es, auf das Bezug genommen wird, näher bestimmt wird. Diese Frage wird in der Geschichtswissenschaft und in der Kulturwissenschaft vielfältig bearbeitet und schließt die philosophischen Fragen nach der Konstitution von Zeit und historischer Wahrheit ein.¹¹ Mein Ausgangspunkt ist das soziokulturelle Miteinander, in dem auf Artefakte, Traditionen, historische Gegebenheiten und Entwicklungen sowie daraus folgenden Sichtweisen oder Begründungszusammenhängen Bezug genommen wird. Diese Bezüge stellen eine Grundlage gesellschaftlichen Zusammenlebens dar, die durchaus ambivalent aufgefasst und kontrovers diskutiert werden kann. Geschichtstheoretische Analysen nach Paul Ricœur ermöglichen eine Diskussion von „Vergangenheitsvorstellungen“, in denen Vergangenheit als Bild oder Abbild mit ihren Rahmen gesehen werden kann, als Ereigniskette, in Zusammenhängen usw., und ihren jeweiligen Wirkungen in der Gegenwart.¹² Der Terminus Vergangenheitsvorstellungen bezieht sich auch darauf, was zur Vergangenheit gemacht wird oder gemacht werden kann, also welche Ereignisse in welcher Form zur Narration einer (gemeinsamen) Geschichte zusammengefügt werden und verweist damit zugleich auf Erinnerungspolitik. Eine solche Rekonstruktion des Vergangenen ist für Ricœur eine *Repräsentation* der Vergangenheit, die „die Überzeugungen und die Normen [bezeichnen], die der Konstitution des sozialen Bandes und der Bildung von Identitäten einen symbolischen Ausdruck verleihen.“¹³ Die Repräsentation müsse gegen verhinderte Erinnerungen als abwesende Bezugspunkte, gegen Manipulationen von Erinnerung und schließlich gegen rein verordnete Erinnerung gestärkt werden. Diese drei sind abhängig davon, wer was erinnern möchte, welches Selbstverständnis entwickelt werden soll usw. Damit sind Reprä-

¹⁰ Halbwachs 1925/1985.

¹¹ In der Konstitution des Vergangenen über einen Verlauf von Zeit wird beispielsweise diskutiert, welche Form des Ablaufs Zeit wohl habe (vgl. u.a. klassische Positionen von Walter Benjamin und Aby Warburg). Der Versuch einer Konstitution über historische Wahrheit lässt die Frage nach „wirklichem Geschehen“ sowie „richtigem“ Zeugnis und Deuten aufscheinen und führt in eine Diskussion darüber, was denn als Wahrheit gelten könne (vgl. Ricœur 2002, 2004).

¹² Vgl. Ricœur 2002.

¹³ Ricœur 2002, S. 33.

sentationen der Vergangenheit normierend für Gestaltungseinsätze in der Gegenwart, Ricœur spricht auch von einem „stillen Zwang“ von Traditionen und grenzt diese Normierung damit von ideologischer Formung ab.¹⁴ Gedächtnistreue tritt nun als besonderes Problem hervor, denn insbesondere ideologisch motiviertes Normieren und Formen von Repräsentationen im Sinne einer Manipulation von Erinnerungen durch Machtinhaber zur Macht-sicherung und die verordnete Erinnerung inklusive einer Erinnerungspflicht stellen Formen des Missbrauchs von Erinnerung(en) und Vergangenheit dar, vor der sich Menschen und Erinnerungsgemeinschaften nur durch eine fragende Haltung gegenüber dem Zustandekommen der Repräsentation von Vergangenem schützen können.¹⁵

Der Auffassung von Vergangenheit als Repräsentation möchte ich verschiedene Gedächtnisformen zur Seite stellen, die es erlauben, das soziale Miteinander in Auseinandersetzungen mit Vergangenem und Tradiertem aufzuzeigen. Die strukturelle Darstellung von Gedächtnisformen im Anschluss an Maurice Halbwachs und Jan und Aleida Assmann¹⁶ ermöglicht ein Aufdecken von inhaltlichen und zeitlichen Strukturen, um in *Praktiken des Erinnerns* verschiedene Einsätze sichtbar zu machen.¹⁷ Jan und Aleida Assmann differenzieren im Anschluss an Halbwachs zwischen Gedächtnisformen, die historische Ereignisse spezifisch bewahren und über die diese Ereignisse Eingang in die Erinnerung von Subjekten finden. Zu solchen Gedächtnisformen gehören kommunikative, kollektive und kulturelle Gedächtnisse, die als „soziale Gedächtnisse“ zusammengefasst werden können. *Kommunikative Gedächtnisse* werden geformt im kommunikativen Miteinander von Menschen, können mehrere Generationen übergreifen und betonen die für diese kommunikative Gruppe relevanten Momente des Vergangenen. Dieses geteilte Gedächtnis kennt vereinbarte Bezugspunkte, die nicht jeder der Gruppe persönlich erlebt haben muss, die jedoch für jedes Gruppenmitglied einen bedeutsamen Bezugspunkt darstellt. Ein kommunikatives Gedächtnis ist z.B. das Familiengedächtnis, dessen (weiter-)erzählte Geschichten die gemeinsamen Bezugspunkte sind.¹⁸

Kollektive Gedächtnisse sind Gruppengedächtnisse, in denen je kollektiv- bzw. gruppenspezifische Darstellung und Interpretation von *ausgewählten und explizit geformten* Ereignissen der Vergangenheit zugleich der Konstitution dieser Gruppe dienen und mit der Auflösung der Gruppe in dieser Form

¹⁴ Vgl. Ricœur 2004.

¹⁵ Vgl. Krause 2014, S. 44ff.; Berek 2009; Ricœur 2004.

¹⁶ Vgl. Halbwachs 1925/1985; Jan Assmann 1988, 1995, 2002; Aleida Assmann 2002a, 2002b, ³2006.

¹⁷ Vgl. Welzer 2005; Krause 2013, 2014; Gautschi/Sommer Häller 2014; Berek 2009.

¹⁸ Vgl. Welzer 2001, 2004.

auch verschwinden. Werden kollektive Gedächtnisse mit dem Wunsch ein Kollektiv zu formen gestaltet, so ist in der Folge der geformte, normierte Vergangenheitsbezug identitätsstiftend für das Kollektiv, wodurch Zugehörigkeiten bestimmt und Distinktionsprozesse ermöglicht und verdeutlicht werden. Materielle Erinnerungstücke werden hier ebenso wie Zeichen und Symbole im Dienst der Gemeinschaftskonstitution gebraucht. Nachfolgende Generationen und neu hinzutretende Personen werden auf die Bewahrung dieses Gedächtnisses im Sinne des Erhalts verpflichtet, wodurch Vergangenes in einer gewissen Deutung Zukünftiges mitbestimmt. Weder kommunikative noch kollektive Gedächtnisse sind darauf angelegt, zwischen eigener und der Geschichte anderer zu unterscheiden, die Linie zwischen subjektiven und gruppenspezifischen Bezugspunkten verblasst.¹⁹

Ein *kulturelles Gedächtnis* wird durch so genannte „zerdehnte Strukturen“ von Raum und Zeit, also über große räumliche Distanzen und lange Zeiträume, verbindlich weitergegeben und ermöglicht die Erinnerung eines Ereignisses in Form „kultureller Texte“. Unter „kulturellen Texten“ versteht Jan Assmann Vielfältiges, nämlich:

„alle semantischen oder symbolischen Artikulationen [...] über das Sprachliche hinaus auch Bilder, Gesten, Tänze, Riten, Sitten, Bräuche, Baudenkmäler, Stadtbilder, ja sogar Landschaften wie die australischen ‚song lines‘, solange sie nur als semantische und nicht lediglich geographische Einheiten verstanden und im Leben der Gemeinschaft im Sinne der ‚wiederaufgenommenen Botschaft‘ reproduziert und reaktualisiert werden“.²⁰

Das kulturelle Gedächtnis führt zu einer eigenartigen Gleichzeitigkeit des Vergangenen, da die fixierten Erinnerungspunkte hier nebeneinandergestellt werden und ihre zeitliche Struktur verlieren. Es ermöglicht auch, in der Gegenwart Teil einer längst vergangenen Gemeinschaft zu sein. Das kulturelle Gedächtnis richtet sich auf Fixpunkte der Vergangenheit, welche zu symbolischen Figuren gerinnen. Die erinnernde Vergegenwärtigung dieser Fixpunkte wird überformt, die faktische Geschichte verschwindet: Diese Form des Erinnerns kann als Objektivation des Vergangenen gelesen werden, deren Inhalte symbolisch kodiert werden und sich in Inszenierungen in Wort, Bild, Tanz oder auch Ritual zeigen. Damit enthält diese Form des Erinnerns eine Vielzahl sinnstiftender Elemente,²¹ die in genauer Deutung und Ausgestaltung an die jeweilige Zeit angepasst werden können. Mit dem kulturellen Gedächtnis ist also nicht allein die Weitergabe feststehender unveränderlicher Rituale,

¹⁹ Davon unbenommen ist, dass Menschen i.d.R. in verschiedenen Gruppen Erfahrungen machen und diverse Gruppenzugehörigkeiten bestehen.

²⁰ Jan Assmann 2002, S. 25.

²¹ Vgl. Shils 1981; Krause 2015.

Feste oder Formeln gemeint. Vielmehr werden diese in jeder Generation neu interpretiert und haben dennoch eine inhaltliche und strukturelle Beharrungskraft, die eine Tradierung über sehr lange Zeiträume ermöglicht. Das kommunikative und das kollektive Gedächtnis hingegen entwickeln sich umgänglich zwischen Subjekten und erhalten eine Struktur immer erst im Akt des Erinnerns einer Gegebenheit. Jedoch bedarf auch das kulturelle Gedächtnis der (sich) erinnernden Individuen, die dieses als aktives Gedächtnis beleben:

„Konservierung und Pflege der Bestände sind Voraussetzung für ein kulturelles Gedächtnis, aber erst durch individuelle Wahrnehmung, Wertschätzung und Aneignung, wie sie durch Medien, kulturelle Einrichtungen und Bildungsinstitutionen vermittelt werden, wird daraus auch ein kulturelles Gedächtnis.“²²

Ebenso wenig wie soziale Gedächtnisse von selbst entstehen, erhalten sie sich von selbst oder werden von selbst angeeignet. Die Spezifik des Ereignishaften geht in der Weitergabe erinnerter Gegebenheiten zwangsweise verloren, denn die zeitliche Eingrenzung des Ereignisses, das erinnert werden soll, stellt den Wunsch nach Erinnerung und Weitergabe vor ein Problem: Weitergegeben werden kann nur ein wie auch immer geartetes (mündliches, schriftliches, gemaltes, fotografiertes, ...) Abbild des Ereignisses. Ausgehend von der Erinnerung der Erlebnissgeneration, in der auch die körperliche Dimension des Ereignisses noch vorhanden ist, ist die Weitergabe von Verlust, zunehmender Abstraktion oder einem Implizitwerden von Haltungen bestimmt. Nachfolgende Generationen können sich nur noch über diese repräsentierte Version verständigen.²³ Der Bezug auf solche Repräsentationen des Vergangenen setzt aktive Subjekte voraus, durch welche Repräsentationen in der Gegenwart belebt und für die Gestaltung der Zukunft interpretiert werden. Überlieferungen (aus) der Vergangenheit – als Erinnerungen in Form von Gedächtnissen, als Bedeutungszuschreibungen zu Ereignissen und Gegenständen – beeinflussen in der Gegenwart die soziale und kulturelle „Praxis der Wahrnehmung und Bearbeitung von Wirklichkeit“,²⁴ indem sie in sinnhafte oder sinn-stiftende Praktiken der Gegenwart das Bedenken der historischen Dimension(en) einklagen. Damit wird eine Brücke zwischen geschichtswissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Überlegungen geschlagen, denn Kultur kann als eben jene Praxis aufgefasst werden. Zugleich

²² Assmann 2002b, S. 29.

²³ Eine solche zunehmende Ferne vom „eigentlichen“ Ereignis wird häufig durch besondere Träger des Gedächtnisses aufgefangen, deren Aufgabe es ist, das Repräsentierte in eine gelebte Form angemessen „zurückzuübersetzen“. Im Film *The Giver* wird formuliert: „And here in this room, I re-experience the memories again and again, it is how wisdom comes and how we shape our future.“

²⁴ Kaschuba 1995, S. 21.

werden in einer praxeologischen Auffassung von Kultur, wie Reckwitz sie vorschlägt, die Materialität der Kultur und ihre historische Genese als Teilelemente sozialer Praktiken aufgefasst, deren sinnhafter und sinnstiftender Gebrauch genuiner Bestandteil des sozialen Miteinanders ist. Eingeschlossen sind in diese Darlegung von Kultur auch interpretative Deutungen, also reflexive Elemente, und performative Aufführungen.

Kulturelle Gegebenheiten sind einerseits als historisch ‚gewachsene‘ zu verstehen, zugleich jedoch auch als ‚gemachte‘: Im *doing culture*²⁵ wird der aktuelle Sinn, die gerade geltende Deutung einer kulturellen Aufführung erzeugt. Dabei wird auf vorhergehendes Bezug genommen, auf sozial anerkannte Handlungen und Verhaltensweisen, auf geglückte kommunikative Momente im Miteinander, auf überlieferte und anerkannte Artefakte, Deutungen und Bedeutungen. Im sozio-kulturellen Miteinander entstehen mit der Zeit Strukturen, die eine gewisse Eigenständigkeit erlangen und auf das sozio-kulturelle Miteinander der handelnden Akteure zurückwirken.²⁶ Damit werden Einflussnahmen und Veränderungsmöglichkeiten der Akteure und durch die Akteure im Bereich des Sozio-Kulturellen ersichtlich. Deutlich wird auch, dass dieser sozio-kulturelle Raum auch eine historische Dimension hat, d.h. sich auf historisch Gewordenes, derzeit Bestehendes bezieht und beziehen muss, das als bekannt und anerkannt vorausgesetzt wird. Kulturelle Gegebenheiten sind also ‚gemacht‘, werden aufgeführt und weitergegeben; um Bestand zu haben müssen sie erinnert und vermittelt werden. Als eine Konsequenz ergibt sich, dass eine Erziehung im Sinne eines Einführens in Bestehendes nicht ausreicht: Als Aufgabe der Pädagogik kann nicht nur die Weitergabe von Traditionen, Erinnerungen und kultureller Gehalte definiert werden; in pädagogischen Prozessen muss zugleich auf aktive Aneignung und Belebung des bereits Bestehenden und deren situative Deutung und Verwendung vorbereitet werden. In Zeiten kultureller und sozialer Pluralität schließt das eine Vorbereitung auf einen Umgang mit Erschütterungen und Krisen bestehender Traditionen, Erinnerungen und Gehalte ein. Möglich wird eine Vorbereitung durch die Suche nach ‚zukunftsfähigen Prinzipien‘ in der Aneignung der Repräsentationen der Vergangenheit, im Ermöglichen einer differenzierten Auseinandersetzung nachfolgender Generationen damit und schließlich durch deren mündige Teilhabe an der gemeinsamen situativen Gestaltung erinnernder Praxis.

²⁵ Vgl. Hörning/Reuter 2004; Hörning 2004.

²⁶ Vgl. Archer 1996, 2010.

3 Doing memory: „But I had learned that knowing what something is, is not the same as knowing what something feels like.”

Erziehungs- und Bildungsprozesse sind kulturell in spezifischer Weise gebunden: Gegebenheiten des kulturellen Zusammenlebens beeinflussen Vorstellungen von Erziehung und Bildung und wirken mittelbar oder unmittelbar auf beides ein; ebenso können durch erziehende und bildende Einflussnahmen kulturelle Gegebenheiten und Verständnisse beeinflusst werden. Im Sinne eines *doing culture* ist Kultur als lebendiges Gebilde zu verstehen, das im handelnden, praktischen Vollzug entsteht. Menschen gehen nach dieser Auffassung produktiv mit Kultur um, ihre Praxis bildet das „Scharnier zwischen dem Subjekt und den Strukturen“.²⁷ Der Umgang mit Kultur in der Kultur verbindet das Kulturelle mit dem Sozialen: mit Andreas Reckwitz geht es darum, „herauszuarbeiten, welche kulturellen Codes die sozialen Praktiken, die wissensabhängigen, körperlich verankerten Verhaltensroutinen in einzelnen sozialen Feldern anleiten.“²⁸ Praxis meint hier folglich die Aneignung der vorgefundenen, historisch bedingten Wirklichkeit und einer gemeinsamen Transformation dieser für die Gegenwart. In den sozialen Praktiken werden schließlich Handlungsnormalitäten begründet, die Tradiertes bestätigen, verändern oder vergessen lassen können.

Der *Pädagogik* wird von gesellschaftlicher Seite die Aufgabe angetragen, nachfolgende Generationen auf ein Leben in einer sozialen und kulturellen Gemeinschaft mit ihrem situativen *doing culture* vorzubereiten und damit den Prozess der Subjektwerdung und -machung zu begleiten. Der „sinnhafte Gebrauch“ von Artefakten und deren „praktische Verwendung“²⁹ als Bestandteil sozialer Praktiken setzen Formen des Miteinanders voraus, in „denen die Akteure gemeinsam Formen ‚angemessener‘, ‚passender‘ Praxis herauszufinden suchen.“³⁰ Um dies zu ermöglichen ist Erziehung zunächst im Sinne eines Bekanntmachens und -werdens mit Artefakten und Praktiken und einer Einführung in deren Gebrauch notwendig. Die zumeist mimetische Einführung in Praktiken einer Gemeinschaft wird nach und nach erweitert mit dem Ziel, Individuen zu ermöglichen, sich selbst handelnd in Bezug auf andere zu bestimmen. D.h., um einen Gegenstand ‚sinnhaft‘ zu gebrauchen bzw. ihm in sozialen Praktiken Sinn in Bezug auf eine soziale und kulturelle *Teilhabe* zu verleihen, bedarf es im gemeinsamen Handeln einer Vermittlung von Wissen,

²⁷ Hörning/Reuter 2004, S. 13.

²⁸ Reckwitz 2007, S. 100.

²⁹ Reckwitz 2003.

³⁰ Hörning 2004, S. 28.

das den sinnhaften und sinnstiftenden Gebrauch ermöglicht. Eine Einführung in ein Nachdenken über Praktiken und Artefakte, deren Gebrauch und Möglichkeiten erweiterte den situativen Gestaltungsraum und die Möglichkeiten einer bildenden Auseinandersetzung. Eine Reflexion kann also eine Auseinandersetzung mit anderen Wirklichkeitsmöglichkeiten, anderen Deutungen von Artefakten und Praktiken sowie deren Gebrauch und Grenzen einschließen und damit auf die historische Bedingtheit dieser verweisen. Somit würden der „sinnhafte Gebrauch“ und die „praktische Verwendung“ über bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und die handelnde Ebene hinaus offen für neue Deutungen, differente Auffassungen und alternative Handlungen. Dies verdeutlicht die Verwobenheit von pädagogischen Prozessen mit kultureller Handlungspraxis und das situative Moment des Kulturellen, das *doing culture* mit seiner performativen und möglichen reflektierenden Ebene etabliert.

Das Konzept des *doing* kann nun auch auf Erinnerungen und Gedächtnisse umgelegt werden. Als *doing memory* wird analog zum *doing culture* das partizipative, situierte Schaffen eines gemeinsamen Erinnerungsraumes verstanden. Die formulierte pädagogische Aufgabe, den Prozess der Subjektwerdung angesichts der relationalen Verhältnisse des Menschen zu begleiten,³¹ kann nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn die vorgestellten Gedächtnisformen einer Gesellschaft oder Gemeinschaft Transformationen gegenüber offen gehalten werden, sich also trotz historischer Bedingtheiten in den Praktiken des situierten Repräsentierens des Vergangenen auf eine unbestimmte aber gemeinsam herzustellende Zukunft vorbereitet wird. Partizipative Konzepte setzen voraus, dass alle Beteiligten über ausreichend Wissen für die Teilhabe verfügen und im Tun Anerkennung finden. Es stellt sich also die Frage, wie Erinnerungen und Gedächtnisse einerseits vermittelt und angeeignet werden können und dabei zugleich in ein *doing memory* eingeführt werden kann. Das Problem der Tradierung mit den Bestimmungsfragen des Inhalts (Was) und der Form (Wie) liegt in pädagogischen Prozessen analog vor, so dass hier mittels pädagogischer Konzepte auf ein kulturtheoretisches Problem geantwortet werden kann. Im Folgenden werden drei pädagogisch legitime Formen einer Einführung in den Umgang mit der Welt aufgegriffen, die Teil des Prozesses der Subjektivierung des Menschen sind, und den Umgang mit Erinnerungen und Gedächtnissen in diesem Prozess thematisieren: erstens das mimetische Lernen, zweitens die Auswahl, Ordnung und Abwahl bzw. Negativität und drittens die Befremdung und Bricolage.

Mimetisches Lernen als kreative Nachahmung und Aneignung von Präsentiertem ist die erste Form der Auseinandersetzung mit sozio-kulturellen Ge-

³¹ Vgl. Ricken 2013.

gebenheiten und findet im Raum sozialer und kultureller Praktiken statt. Mimetisches Lernen ist der erste Versuch von „Neuankömmlingen“³² in einer Gesellschaft oder Situation, an der Gestaltung dieser Teil zu haben; mimetische Prozesse stellen eine erste Konfrontation der ‚Neuankömmlinge‘ in der ihnen eigenen Eigentümlichkeit mit der Gesellschaft und, vermittelt über eingeschriebene Praktiken und Vorstellungen sowie die Auseinandersetzungen um diese in der Gegenwart, mit ihrer historischen Genese dar. In einer situierter Abstimmung des eigenen Wollens und Könnens in der präsentierten geselligen Ordnung führen die Akteure die sozio-kulturelle gesellschaftliche Ordnung in ihrer eigenen Deutung fort, verändern sie gezielt oder lehnen diese ab. Allein durch Teilhabe tragen sie zum *doing culture* bei, denn sie interagieren mit anderen Akteuren, ‚antworten‘ in sozialen Situationen, übernehmen Haltungen und Handlungen, passen diese an und rufen sie wiederum hervor. Fassen wir auch Körperwissen und Haltungen als Teil eines gemeinsamen Erinnerungsraumes auf,³³ so ist in der Aneignung und Wiederaufführung dieser sozialen und kulturellen Praktiken ein *doing memory* zu sehen: Mit Erinnerungen und Traditionen werden ‚Neuankömmlinge‘ eingebunden in die jeweiligen geteilten Bedeutungsnetze³⁴ einer kulturellen Gemeinschaft und damit in deren bestehende Praktiken des Erinnern und ihre Erinnerungsräume. Ein Wissen³⁵ um Erinnerungen und Traditionen und deren gesellschaftliche Zusammenhänge ist die Voraussetzung zu einer Möglichkeit der „unauffälligen“³⁶ Teilnahme am Leben in einer Gesellschaft. Zugleich beziehen sich alle Akteure gestaltend aufeinander.

Eine *gemeinsame Gestaltung* des Zusammenlebens bedarf mithin des Zulassens von Gestaltungsprozessen bis hin zu einer fragenden aber anerkennenden Haltung und (kritischen) Reflexion von Gegebenheiten und legitimen Möglichkeiten der gemeinsamen Gestaltung. Notwendig ist dafür die Einsicht, dass sich Erinnerungsgemeinschaften unterschiedlich und mitunter widersprüchlich auf Vergangenes beziehen, die Gegenwart entsprechend divers gestalten und verschiedene Zukünfte antizipieren. Die Teilnahme eines Menschen an verschiedenen Erinnerungsgemeinschaften verlangt auf der subjek-

³² Arendt 1958, S. 256.

³³ Vgl. Shils 1981.

³⁴ Clifford Geertz spricht von Kultur als „Bedeutungsnetz“ (Geertz 1983/1999): An seine enge semiotische Auffassung von Kultur sei hier aber lediglich erinnert. ‚Bedeutungsnetz‘ stellt insofern ein schönes Bild für diesen Text dar, als dass ein Netz Gleichwertigkeit und Verzweigungen symbolisiert, in denen sich an Schnittstellen Knotenpunkte herausbilden, von denen mehrere andere Bahnen abzweigen.

³⁵ Wissen wird auch hier zweifach verstanden als reflexiv verfügbares Wissen *und* als implizites Handlungswissen, Körperwissen und interpretatives Verständnis von Gegebenheiten und Situationen.

³⁶ Hörning 2004, S. 23.

tiven Ebene eine integrative Arbeit, welche erneut von Auswahl, Annahme und Ablehnung des zu Lernenden, des Tradierten und des zu Erinnernden geprägt ist: ein jeder ist gefordert, Diversität und Differenz zu bedenken und Entscheidungen über angenommene Positionen zu treffen. Eine Positionierung innerhalb einer Gemeinschaft und die Mitwirkung an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen vor dem Hintergrund tradierter Ordnungen potenziert diese Distinktionsarbeit. Eine Aufgabe pädagogischer Bemühungen ist, auf diese relationale Arbeit an der eigenen Subjektwerdung angesichts veränderlicher gesellschaftlicher Entwicklungen vorzubereiten und die *Teilhabe* an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu ermöglichen. Darunter zu verstehen sind eine Einführung in relationale Zusammenhänge, grundlegende Ideen von Gesellschaft und ihren Entscheidungsprozessen sowie die Möglichkeit diverser Aushandlungsoptionen und Begründungen.

In der Vermittlung von Wissen in unterrichtlichen und institutionalisierten Prozessen, im Einüben von differenten Perspektiven und im Aufzeigen von Möglichkeiten und Grenzen der bestehenden Ordnung kann die Partizipation an Gestaltungsprozessen vorbereitet werden. Diese Vorbereitung ist eingebunden in historisch gewachsene Einsichten, Traditionen und Überlieferungen. Das Aufbrechen monolithisch erscheinender Vergangenheitsbezüge und Meistererzählungen³⁷ mit Hilfe *unterrichtlich vermittelter Wissenssätze* und Problematisierungsformen zielt auf die Möglichkeit der Distanzierung, Prüfung und gegebenenfalls Transformation bestehender Verhältnisse. Die Unterscheidung von gelebter Präsentation der Welt und ihrer geordneten Repräsentation ist für diese Überlegungen im Anschluss an Mollenhauer zentral:³⁸ Im alltäglichen Leben sind wir umgeben mit denjenigen Gegenständen, Ideen und Überlieferungen, die sich als sinn-voll für unsere Form des Lebens herausgestellt haben. Jene, welche sich nicht durchsetzen konnten, werden – wenn sie als erinnerungswürdig angesehen werden – in besonderer Form erinnert oder aber vergessen. ‚Vergessen‘ wird auch gezielt eingesetzt, um ein Erinnern zu verhindern. Insofern ist selbst die historisch ‚gewordene‘ Welt um uns herum eine gestaltete, die eine bestimmte Vergangenheit präsentiert (s.o.). In der pädagogischen Interaktion wird Ausgewähltes dieser Präsentation von Vergangenheit in besonders geordneter Form weitergeben. Diese *repräsentierte* Vergangenheit ist durch nochmalige Auswahl- und Deutungsprozesse der Wissenden „gefiltert“. ³⁹ Was wie repräsentiert wird ist abhängig vom Repräsentanten und dem Lernenden, also den Akteuren, und dem Gegenstand. Die Repräsentation von Vergangenheit hat in pädagogischen Prozessen eine doppelte Funktion: Sie ermöglicht altersgerechte thematische Be-

³⁷ Vgl. Jarausch 2012.

³⁸ Vgl. Mollenhauer 1983/2003.

³⁹ Vgl. ebd. Die implizierte Machtdimension bleibt hier unbeachtet.

züge und Zugänge zu notwendig zu vermittelnden Inhalten. Dies schließt beispielsweise didaktische Überlegungen und curriculare Verbindlichkeiten ein. Insofern bildet eine institutionalisierte Form der Repräsentation der Vergangenheit eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Prozessen der Vergangenheitskonstitution.⁴⁰

Eine zweite Möglichkeit der gestaltenden Aneignung von Erinnerungen und damit sozialen Gedächtnissen im Umgang, die an mimetische Prozesse anschließt, ist die Auswahl einiger und damit zeitgleiche Abwahl von denjenigen Erinnerungen und Traditionen einschließlich bestimmter Normen und Werte, die für zukünftige Überlegungen nicht länger zielführend scheinen. Damit kann über das Moment der Abwahl, Benner nennt dies „negative Mimesis“,⁴¹ eine Entscheidung für oder gegen einen Gedächtnishorizont getroffen werden. Solche Aus- bzw. Abwahlprozesse können für alle Formen der Wissensgenese und damit auch fürs gemeinsame (wieder) Hervorbringen von Erinnerungen gedacht werden. Sie bringen zugleich Verschiedenheit in den Begründungen mit sich: während institutionalisierte, das sind in besonderer Weise geformte und normierte Erinnerungen auch in ihrer Auswahl und Abwahl reflektiert werden können (aber nicht müssen), bleibt der *Raum der Gründe*⁴² beim impliziten (performativen) Wissen zunächst diffus und kann erst im nachgängigen Betrachten formuliert und für eine Reflexion zugänglich werden. Im Unterschied zur begrifflichen Architektonik verweisen Praktiken des Erinnerns damit auf Grenzen der Gestaltbarkeit und möglichen gezielten Einflussnahmen.

Der Abwahl zur Seite stellen möchte ich eine andere Umgangsform, die ebenfalls auf Negativität beruht: die Transformation. Eine Transformation wird in einer bestimmten Perspektive vollzogen, Transformationsprozesse lassen sich bestimmen durch (1) die Perspektive der ‚Zielpraxis‘, (2) einen zeitlichen Verlauf sowie (3) kreativ handelnde Subjekte, die in „produktiver Freiheit“ eine Transformation vollziehen.⁴³ Bei der Transformation wird *ein* Moment des Erinnerns bzw. eine Ausformung des Gedächtnisses hervorgehoben, dass für folgende identitätsstiftende Prozesse des Subjektes bzw. einer Gruppe mit neuen Bedeutungen versehen wird. Dies kann beispielsweise die alternative Auffassung einer Deutung eines Machtgefüges sein. Um von Transformation sprechen zu können, wird vorausgesetzt, dass eine andere Perspektive auf das Geschehene eingenommen wird und jenseits einer ange-

⁴⁰ Dafür muss jedoch auch thematisiert werden, dass es sich um eine Repräsentation handelt: das Benennen als Auswahl und Begründungen der Auswahl der Geschehnisse gehören hier beispielsweise dazu.

⁴¹ Benner 2012.

⁴² Sellars 1956/1997.

⁴³ Schluß/Sattler 2001, S. 181.

nommenen inhärenten Logik Deutung vollzogen wird. Dabei bieten Transformationen Potential für einen kritisch fragenden Umgang oder eine Kritik der Traditionen und Erinnerungen; beide bedürfen jedoch einer *Distanzierung*, denn erst im zumindest denkerischen Heraustreten aus der eigenen traditionsgebundenen Praxis wird Reflexion und Relation ermöglicht und erneut Sinn geschaffen.⁴⁴

Die Distanzierung ist auch in der dritten Form der verändernden Aneignung von Erinnerungen die Voraussetzung: Eine distanzierte, fragende Haltung macht einen befremdeten Blick auf Erinnerungen möglich. Die Selbstverständlichkeit des Eigenen aufzulösen und es zu betrachten, als sei es fremd, lässt Fragen und Irritationen zu, die den Blick auf anderes als das schon immer Zentrale zulassen. Befremdung legt eine sezierende Genauigkeit in der Darstellung der Zusammenhänge von Erinnerungen nahe. Dieses Zurücktreten aus bekannten Praktiken des Erinnerns lässt schließlich auch eine Neugestaltung der Gedächtnisse in Form einer Bricolage⁴⁵ zu. In ihr wird Bestehendes aus seinen Zusammenhängen gelöst und wie von einem Bastler neu zusammengesetzt. Spontaneität und das Spiel mit Erinnerungen treten in den Vordergrund, die Kenntnis von anderen Gedächtnissen und alternativen Deutungsmöglichkeiten erweitert die Bezugs- und Bastelmöglichkeiten. Befremdung, Bricolage und Negativität deuten auf die Grenzen der erfahrenen Gedächtnisse und Traditionen und bieten Wege, diese situativ anders oder neu zu gestalten. In allen Fällen wird eine Vertrautheit mit dem Eigenen vorausgesetzt, die in den nachfolgenden Schritten im gemeinsamen Repräsentieren alternative Interpretationen und Praktiken zulässt, die dann um Anerkennung ringen.

Praktiken der Verschiebung, wie Transformation, Negativität, Befremdung und Bricolage es sind, verweisen auf einen Möglichkeitsraum für Erinnerungen und die Ausgestaltung von Gedächtnissen. Ausgehend von einer jeweiligen tradierten Vergangenheit werden im Handeln Deutung und Anerkennung für die Gegenwart und Zukünftiges erzeugt. Widerstreitende kollektive Gedächtnisse können so, mit ihrer je spezifischen Organisation und Gewichtung der Repräsentation von Vergangenem, im öffentlichen Raum nebeneinander bestehen und tun es auch. Innerhalb von institutionalisierter Erinnerung und organisiertem Gedenken sind Aushandlungsprozesse um Verschiebungen schwerer zu führen. Institutionen legen der Arbeit an und mit Erinnerungen andere Maßstäbe zugrunde, als dies in weniger organisierten sozialen Gruppen der Fall ist. Ihr Vermittlungsauftrag wird extern motiviert und legitimiert, d.h. er entsteht nicht aus der jeweiligen Institution heraus. Solcherma-

⁴⁴ Vgl. Krause 2014, S. 87ff.

⁴⁵ Vgl. Lévi-Strauss 1973.

Ben institutionalisierte, künstliche Erinnerung steht jedoch zugleich vor dem Problem einer legitimen Auswahl *von* und Perspektive *auf* Vergangenes: Was als bzw. wie eine Erinnerung zur Sprache kommt, hängt davon ab, wer mit welchem Ziel Inhalte und Perspektiven wählt. Dies gilt für alle möglichen Formen institutionalisierten Erinnerns.

Eine Sonderrolle kommt hier allgemeinbildenden Schulen zu: Auch hier werden zu erinnernde und zu tradierende Themen und Perspektiven entsprechend einem Konsens (Curriculums) festgelegt, der bis zum Kanon in einzelnen Unterrichtsfächern reicht. Unterrichtliche Einführungen zielen darüber hinaus auf eine Vermittlung von Wissen, die eine spätere Teilhabe an erinnerungspolitischen Diskursen erst ermöglicht. Sie stehen damit vor einem besonderen ‚Wahrheitsproblem‘, denn sie stehen dauerhaft vor der Frage, was als gesichertes Wissen überhaupt vermittelt werden kann. Angesichts der bisherigen Ausführungen zu Praktiken des Erinnerns und des akteursbezogenen Umgangs mit tradiertem Wissen gilt es also, bspw. durch eine nach den Grenzen und Legitimationen fragende Haltung gegenüber Erinnerungen und institutionalisierten Formen der Repräsentation des Vergangenen in mehrperspektivische Deutungen⁴⁶ der Vergangenheit überzuleiten, auf deren Kontingenz aufmerksam zu machen und bestehende Blicke auch hier zu irritieren. Mehrperspektivisches Arbeiten wird somit als eine partizipative Praxis des Erinnerns und Tradierens gedacht, in der innerhalb von gemeinschaftlichen Aushandlungsprozessen der Akteure legitime Umgangsformen gefunden werden, die jenseits einer beliebigen Demokratisierung liegen.⁴⁷

4 Bedingtes Spiel: „Memories are not just about the past. They determine our future. You can change things. You can make things better.“

Ein möglicher Weg für Irritation und Befremdung des Eigenen ist, die Inszenierung von ‚Gegengedanken‘⁴⁸ durch unterrichtliche Prozesse als künstliche Erinnerung anzuregen. Das Konzept des ‚Gegen‘ stellt Assmann im Zusammenhang mit anderen kollektiven Auslegungen von Geschehnissen in kollektiven Gedächtnissen vor. Eine differenzierte Vorstellung anderer Erinnerungen und Gedenkmodi als Offenheit mit einer Einbindung von ‚Wahrheitsfragen‘ – also der Frage, was wir in Bezug auf Vergangenes überhaupt als richtig oder wahr ansehen können – könnte helfen, dieses Vermittlungsproblem zu bearbeiten. Ein solches Vorgehen brächte eine Perspektivität hervor,

⁴⁶ Vgl. Warring 2002.

⁴⁷ Vgl. Krause 2014, S. 120f.

⁴⁸ Vgl. Assmann 2002.

die zugleich an die Situiertheit der Lernenden und Lehrenden wie auch des Gegenstandes appelliert. Auch institutionalisiertes Erinnern und organisiertes Gedenken sind folglich als akteurszentriert aufzufassen und damit potentiell für eine zeit- und gruppenspezifische Auslegung offen.

Im (angeleiteten) Durchgang durch Erinnerung jenseits des Unmittelbaren der Handlungspraktiken kann eine zunächst betrachtend distanzierte, dann auch reflektierte Haltung gegenüber bestehenden Formen der Repräsentation des Vergangenen und ihrer normierenden und formenden Kraft entwickelt werden, die Auswirkungen auf weiterführende Praktiken des Erinnerns haben können. Erinnerungen kommt in diesem Sinn eine „Aufklärungsfunktion“ zu: Im Darstellen von Zusammenhängen und in gegenseitiger Bezugnahme bei historischen Begebenheiten werden Auswege aus Problemlagen sichtbar, zugleich wird auch ihre Kontingenz ersichtlich. Insofern können gegenwärtige Probleme niemals mittels Vergangenheit gelöst werden, erinnernd sich zu gegenwärtigen Problemen zu verhalten kann jedoch Perspektiven und Ordnungsversuche hervorbringen, welche zur Klärung beitragen können.⁴⁹ Eine solchermaßen reflektierende Haltung kann auch gegen Formen des Erinnerns gerichtet sein und schließlich in einer „Bildung als Kritik der Erinnerung“⁵⁰ münden.

Angesichts der gesellschaftlichen Pluralität ist es dabei Aufgabe der Pädagogik, folgenden drei Schwierigkeiten pädagogisch zu begegnen:⁵¹ erstens der Unübersichtlichkeit nach innen, d.i. die Unmöglichkeit, sich einen genauen Überblick über Erinnertes, Vergessenes und Gedächtnisse zu verschaffen; zweitens der Schwierigkeit, den bestehenden und sich weiter ausdifferenzierenden Pluralismus an nachfolgende Generationen zu vermitteln; drittens dem schweigenden Nebeneinander, in dem die Auseinandersetzung der vielfältigen Erinnerungen und Gedächtnisse untereinander mitunter nicht ausgeprägt ist. Angesichts der Unübersichtlichkeit der Vielfalt und der Unmöglichkeit alle gemeinschaftlichen Narrationen, Erinnerungen und Gedächtnisse zu vermitteln, ist es eine Aufgabe der Pädagogik eine formale und inhaltliche Auseinandersetzung zu ermöglichen. Notwendig ist dafür eine Einsicht in die Gestaltungskraft als Akteur, also um das Eigene, seine Grenzen und Bedingungen, sowie die Rückwirkung von Strukturen auf die Akteure. Vor dem

⁴⁹ Jarausch (2012) erkennt in der Ablösung von „Meistererzählungen“ der Vergangenheit eine Chance, gegenwärtige „plurale und interdependente Narrative“ zu fördern, die einen problematisierenden Vernunftgebrauch in Hinblick auf Problemlösungen in der Gegenwart ermöglichen.

⁵⁰ Messerschmidt 2003.

⁵¹ Die hier angeführten „Hauptschwierigkeiten“ sind aus Vorüberlegungen zu einer Auseinandersetzung mit Pluralismus in der Literaturwissenschaft von Wilfried Barner abgeleitet (vgl. Barner 1990, S. 4).

Ziel der Subjektwerdung durch Praktiken kann aus pädagogischer Sicht zur aktiven Gestaltung der Erinnerungsräume aufgefordert und zugleich in einer gesellschaftspädagogischen Transformation eingefordert werden, dass solche Teilhabe der Lernenden in Bezug auf Repräsentationen der Vergangenheit ermöglicht wird und partizipative Gestaltungsprozesse angeregt werden.⁵² Durch die Vermittlung von Wissen, einschließlich eines Wissens über andere, wird ein Erkennen des Anderen möglich, das über Distinktionen vom Eigenen beschrieben werden kann. Eine gemeinsame Praxis der Suche nach Repräsentationen der Vergangenheit kann in der Folge von einem reflektierenden und handelnden Umgang mit dem Anderen und den Anderen ausgehen und in einer Teilhabe enden, in der Erinnerungs- und Traditionsräume sowie deren Gestaltungsmöglichkeiten zunächst unbekannt oder verschlossen waren. Denn angesichts des Anderen wird auch das Eigene erneut fragwürdig: Die Vielheit der Gedächtnisse und Deutungsmöglichkeiten erfordert eine strukturelle Problematisierung und Aufklärung über die jeweils eigene Dignität der Erinnerungen sowie über Möglichkeiten, Grenzen und Bedingungen für Narrationen. Für eine Teilhabe von Subjekten an geteilten Praktiken in der Gesellschaft wird schließlich Einsicht in Deutungsvielfalt und reflexive Begrenzung des Eigenen gebraucht.

Das Konzept des „Dritten Raumes“ nach Bhabha bietet die Möglichkeit, dem Vorgang der Auseinandersetzung mit der Vielheit und Differenz von Erinnerungen und Gedächtnissen einen theoretischen Ort zu geben. In diesem ‚Zwischen‘-Raum können individuelle und kollektive Erinnerungen neben- und gegeneinandergestellt und miteinander verhandelt werden. Möglich wird so eine Konstruktion des Vergangenen, die als konstitutive Narration für einen Entwurf des Subjekts in der Gegenwart angenommen wird:

„Diese ‚Zwischen‘-Räume stecken das Terrain ab, von dem aus Strategien – individueller oder gemeinschaftlicher Selbstheit ausgearbeitet werden können, die beim aktiven Prozeß, die Idee der Gesellschaft selbst zu definieren, zu neuen Zeichen der Identität sowie zu innovativen Orten der Zusammenarbeit und des Widerstreits führen.“⁵³

Kulturell selbstverständliche Gedächtnisbilder und kollektive Erinnerungen können mittels eines Abgleichs mit, einer Distinktion von oder einer Annäherung an Andere(s) erkannt, bedacht und problematisiert werden. Dies wird möglich, indem die suggerierte Erinnerungskontinuität eines Gedächtnisses gebrochen wird in diskontinuierliche Reflexionen und Diskurse, in deren Folge neue identitätsstiftende und identitätskritische Ergebnisse entstehen.

⁵² Vgl. Benner ⁶2010, S. 109f.

⁵³ Bhabha 2007, S. 2.

Eine reflexive Zusammenarbeit oder ein reflektierter Widerstreit ermöglicht eine reflektierte und gestaltende Einflussnahme auf konstituierende Erinnerungen sowie in erinnerungspolitischen Diskursen. Pädagogisch gefördert werden kann hier neben einer Aneignung von Wissen über Repräsentationen der Vergangenheit auch die Frag-Würdigkeit in erinnernden Prozessen: dazu gehören (kritisches) Nachfragen, Nachdenken, Entwerfen; der Mut, eigene Positionen einzunehmen und argumentativ zu verteidigen; sich einer reflektierenden Auseinandersetzung mit anderen, auch konträren Positionen auszusetzen; schließlich die Anerkennung des Anderen. Eine solchermaßen pädagogisch inszenierte Konfrontation wäre ein Beginn einer erweiterten situierten Kommunikation zwischen Erinnerungsgemeinschaften und damit ein Schritt in Richtung vermittelnder Auseinandersetzungen innerhalb von Räumen des Erinnerns. Deren *kulturelle* Fassung erlaubt, diese Erinnerungsräume so zu konzipieren, dass sie Befremdung, Verschiebung, Deutungsoffenheit und kreative Neufassungen zulassen, dass sie ‚kulturelle Texte‘ in ihrer (nichtsprachlichen) Vielfalt zugänglich machen und schließlich implizites und Körperwissen als relevante Faktoren in den Praktiken des Erinnern und Tradierens anerkennen.

Literatur

- Archer, Margaret S. (1996): Culture and Agency. The place of culture in social theory. Cambridge.
- Archer, Margaret S. (2010): Routine, Reflexivity, and Realism. In: Sociological Theory 28 (3), S. 272-303.
- Arendt, Hannah (1958/1994): Die Krise in der Erziehung. In: Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München/Zürich, S. 255-276.
- Assmann, Aleida (2002a): Das Gedächtnis der Orte – Authentizität und Gedenken. In: Assmann, Aleida (Hg.): Firma Topf & Söhne – Hersteller der Öfen für Auschwitz. Frankfurt am Main, S. 197-212.
- Assmann, Aleida (2002b): Vier Formen des Gedächtnisses. In: Erwägen Wissen Ethik 13 (2), (29).
- Assmann, Aleida (2006): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München.
- Assmann, Jan (2002): Das kulturelle Gedächtnis. In: Erwägen Wissen Ethik 13 (2), S. 239-247.
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main, S. 9-19.
- Assmann, Jan (1995): Erinnern, um dazuzugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit. In: Platt, Kristin/Dabag, Mihran (Hg.): Generation und Gedächtnis. Opladen, S. 51-75.
- Barner, Wilfried (1990): Pluralismus! Welcher?. In: Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft 34, S. 1-7.

- Benner, Dietrich (2012): Negative Mimesis und radikale Konstruktion. In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung. Paderborn, S. 145-158.
- Benner, Dietrich (⁶2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München.
- Berek, Mathias (2009): Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Erinnerungskulturen. Wiesbaden.
- Bhabha, Homi K. (2007): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Gautschi, Peter/Sommer Häller, Barbara (Hg.) (2014): Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen. Schwalbach/Ts.
- Geertz, Clifford (1983/⁶1999): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main.
- Halbwachs, Maurice (1925/1985): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt am Main.
- Hörning, Karl H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 19-39.
- Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld.
- Jarusch, Konrad H. (2012): Die Krise der nationalen Meistererzählungen: ein Plädoyer für plurale, interdependente Narrative. In: Historical Social Research. 24 (Supplement), S. 273-291.
- Kaschuba, Wolfgang (1995): Kulturalismus: Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: Kaschuba, Wolfgang. (Hg.) (1995): Kulturen – Identitäten – Diskurse: Perspektiven europäischer Ethnologie. Berlin, S. 11-30.
- Krause, Sabine (2013): „Sich aus normativen Setzungen zu befreien...“: Betrachtungen zur Normativität der Vergangenheit und ihrer pädagogischen Vermittlung. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg, S. 89-103.
- Krause, Sabine (2014): Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung. Paderborn.
- Krause, Sabine (2015): Unreflektierte Traditionen – Verborgene Normen. Beobachtungen einer *femme flaneur*. In: Krause, Sabine/Breinbauer, Ines Maria (Hg.): Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV. Würzburg, S. 141-159.
- Lévi-Strauss, Claude (1973): Das wilde Denken. Frankfurt am Main.
- Lüning, Jens (2000): Zwischen Alltagswissen und Wissenschaft im Neolithikum. In: Fried, Johannes/Kailer, Thomas (Hg.): Wissenskulturen. Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept. Berlin, S. 21-56.
- Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis. Frankfurt am Main.
- Mollenhauer, Klaus (1983/2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Erziehung und Kultur. München.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), S. 282-302.
- Reckwitz, Andreas (2007): Die Moderne und das Spiel der Subjekte: Kulturelle Differenzen und Subjektordnungen in der Kultur der Moderne. In: Bonacker, Thorsten/Reckwitz, Andreas (Hg.): Kulturen der Moderne. Frankfurt/New York, S. 97-118.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn, S. 29-47.
- Ricœur, Paul (2002): Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit. Münster u.a.

- Ricoeur, Paul (2004): Gedächtnis, Geschichte, Vergessen. München.
- Schluß, J. Henning/Sattler, Elisabeth (2001): Transformation – Einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77, Heft 2, S. 173-188.
- Sellars, Wilfried (1956/1997): Empiricism and the Philosophy of Mind. Hg. und eingeleitet von Richard Rorty und Robert Brandom. Cambridge, Mass./USA.
- Shils, Edward (1981): Tradition. Chicago.
- Thompson, Christine (2011): Praktiken der Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Breinbauer, Ines Maria/Weiß, Gabriele (Hg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg, S. 140-156.
- Warring, Anette (2002): Demokratische Erkenntnispolitik zwischen stabilen Werten und Reflexivität. In: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens/Wrochen, Oliver von (Hg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Hamburg/Münster, S. 19-32.
- Welzer, Harald (2001): Familiengedächtnis: Über die Weitergabe der deutschen Vergangenheit im intergenerationellen Gespräch. In: WerkstattGeschichte 30, S. 61-64.
- Welzer, Harald (2004): 'Ach Opa!' Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Tradierung und Aufklärung. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main/New York, S. 49-64.
- Welzer, Harald (2005): Das kommunikative Gedächtnis: Eine Theorie der Erinnerung. München.

Anschrift der Autorin

Dr.in Sabine Krause, MA
Institut für Bildungswissenschaft
Universität Wien
Sensengasse 3a
1090 Wien
Österreich
Tel.: +43 1 4277 46732
E-Mail: sabine.krause@univie.ac.at

Bünyamin Werker

Die Pädagogisierung des Kriegsgefallenengedenkens in Deutschland – Kriegsgräberstätten als pädagogisches Handlungsfeld

1 Einleitung

Der amtierende Präsident der Europäischen Kommission Jean-Claude Juncker verwies im Rahmen seiner Rede 2005, damals noch als EU-Ratspräsident, zum 60. Jahrestages des Soldatenfriedhofes Sandweiler in Luxemburg auf die besondere Bedeutung von Kriegsgräberstätten für die Erinnerung an die Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft. So formulierte er damals:

„Wer zweifelt, wer auch an Europa verzweifelt [...], der sollte Soldatenfriedhöfe besuchen. Dort kann man sehen, wozu das Nicht-Europa, das Gegeneinander der Völker, das Nicht-Miteinander-Wollen, das Nicht-Miteinander-Können, führen muss. Und deshalb sind Soldatenfriedhöfe [...] überall in Europa, permanente Zeugnisse dafür, dass es eine heilige Pflicht bleibt, die europäische Freundschaft nicht enden zu lassen, sondern sie trotz aller Irrungen und Wirrungen, trotz aller Zwänge, trotz aller Probleme, trotz aller Schwächemomente und trotz aller Zweifel und manchmal Verzweiflung unbeirrt weiterzuführen. Wer hier steht, begreift Europa besser“.¹

Mit ihrem Beschluss „Erinnern für die Zukunft – Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule“ im Jahr 2014 verweist auch die Kultusminister-Konferenz (KMK) unter anderem auf Kriegsgräberstätten als wichtige Orte, an denen Schülerinnen und Schülern die konkrete Begegnung mit Vergangenheit ermöglicht wird.²

Trotz der besonderen Relevanz für außerschulische Erfahrungen für Jugendliche, die den Kriegsgräberstätten seitens der Bildungspolitik anscheinend zugeschrieben werden, hat sich die Erziehungswissenschaft respektive die Historische Bildungsforschung dem Thema der Kriegsgräberstätten als pädagogisch beanspruchte Erinnerungsorte bisher nicht gewidmet. Erziehungs-

¹ Die gesamte Rede ist einzusehen unter <http://www.volksbund.de/meldungen/meldungen-detail/artikel/wer-hier-steht-begreift-europa-besser.html> [letzter Zugriff 13.06.2016].

² Vgl. KMK 2014, S. 6.

wissenschaftliche Fragestellungen fokussieren in erster Linie den pädagogischen Umgang mit der NS-Geschichte vornehmlich in schulischen bzw. unterrichtlichen Kontexten³ oder aber die pädagogische Arbeit in NS-Gedenkstätten.⁴ Darüber hinaus gibt es eine kaum zu überschauende Zahl an pädagogisch-programmatischen Publikationen zur Frage der Vermittlung der Themen Holocaust und Nationalsozialismus in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern.⁵

Mit den Kriegsgräberstätten als pädagogischem Handlungsfeld beschäftigte sich bislang ausschließlich ein privater Verein in der deutschen Erinnerungskultur, der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. Dieser wird seitens der Bildungspolitik als einer der zentralen Kooperationspartner für Schulen betrachtet, der auch Materialien und unterrichtliche Angebote für die pädagogische Arbeit auf Kriegsgräberstätten anbietet. Dieser Verweis wurde in einer weiteren KMK-Empfehlung von 2006 offenkundig.⁶ Außerhalb des Wirkungskreises der Kriegsgräberfürsorge wurde die pädagogische Relevanz von Soldatenfriedhöfen bisher kaum diskutiert.⁷

Kriegsgräberstätten sind Orte, auf denen vor allem Kriegstote des Ersten und Zweiten Weltkrieges bestattet sind. Hier ist zu differenzieren zwischen gefallenen deutschen Wehrmachtssoldaten, zivilen Kriegstoten durch Bombenangriffe, Flucht und Vertreibung, dann zwischen ausländischen Zwangsarbeitern und Kriegsgefangenen sowie Opfern aus den Internierungslagern unter deutscher Verwaltung vom 01. September 1939 bis zum 08. Mai 1945.⁸ Daneben gibt es in Deutschland auch Kriegsgräberstätten der Alliierten. Zu unterscheiden sind außerdem die deutschen Kriegsgräberstätten in Deutschland und in anderen Staaten.

Kriegsgräberstätten sind nach Petermann als Gedenkräume zu beschreiben, an denen Gedenkzeremonien vollzogen werden.⁹ Sie sind beeinflusst durch das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft sowie durch die individuellen Erfahrungen der Überlebenden und Angehörigen der gefallenen Soldaten. Hier stellen Kriegsgräberstätten vor allem Orte ritualisierten Gedenkens dar – im Rahmen von Jahresfeiern zur Erinnerung an einzelnen Schlachten oder auch im Rahmen von ereignisübergreifenden Gedenktagen wie am Volkstrauertag.

³ Vgl. Alavi 1998; Dudek 1995; Hollstein u.a. 2002; Meseth 2005.

⁴ Vgl. Eberle 2008; Gryglewski 2013; Zumpe 2012.

⁵ Vgl. Fechner/Kößler/Liebertz-Groß 2000; Hilmar 2010; Schoßig 2011; Thimm/Kößler/Ulrich 2010.

⁶ Vgl. KMK 2006.

⁷ Vgl. Mannitz 2010.

⁸ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 2427.

⁹ Vgl. Petermann 2007, S. 72ff.

Die Nutzung und Gestaltung der Friedhöfe als Gedenkräume wird durch die jeweiligen Funktionszuschreibungen einer Gesellschaft strukturiert. Je nachdem, ob die Soldatenfriedhöfe als Orte der Bestattungen von Gefallenen oder der individuellen Trauer von Angehörigen, als Orte der nationalen Sinnstiftung, der staatlichen Legitimierung von Macht oder auch als Orte historischen Lernens und der Bildung gesehen werden, beeinflusst dies die jeweilige Gestaltung und Nutzung der Friedhöfe.¹⁰

Kriegsgräberstätten stellen aber auch politische Räume dar. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie im Rahmen von Gedenkveranstaltungen als Orte politischer Ideologie genutzt werden.¹¹ Dies wird besonders deutlich, wenn Soldatenfriedhöfe symbolisch mit politischen Mythen besetzt sind, z.B. in Bezug auf den Langemarck-Mythos.

Kriegsgräberstätten können auch als sakrale Räume betrachtet werden. Im Kontext von „Pilgerreisen“ besuchen Veteranen und deren Angehörige Soldatenfriedhöfe, um der gefallenen Kameraden zu gedenken. Wallfahrten werden vor allem von Veteranenverbänden angeboten.¹² Beispielsweise lassen sich die mehrtägigen Reisen des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. hierunter fassen. Jedes Jahr bietet der Verein seinen Mitgliedern sowie Förderern und deren Angehörigen Reisen zu verschiedenen Kriegsgräberstätten in Europa an. Mit diesen drei genannten Funktionen des Gedenkens, des Sakralen und des Politischen sind Kriegsgräberstätten als ein wesentlicher Teil der Erinnerungskultur¹³ einer Gesellschaft zu beschreiben.

Der besonderen Bedeutung von Kriegsgräberstätten für die historisch-politische Bildung, die seitens der Bildungspolitik postuliert wird, liegt eine Entwicklung zugrunde, so die These dieses Beitrages, die auf eine *Pädagogisierung des Kriegsgefallenengedenkens in Deutschland* schließen lässt, die sich seit den 1950er Jahren zunehmend auch auf Kriegsgräberstätten in Deutschland und Europa als pädagogische Handlungsfelder der Jugendarbeit bezieht.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 72.

¹¹ Vgl. ebd., S. 73.

¹² Vgl. ebd., S. 74.

¹³ In Anlehnung an den Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel wird im Rahmen dieses Beitrages unter dem Begriff der Erinnerungskultur der öffentliche Umgang mit Geschichte verstanden. Hierbei handelt es sich genauer um einen generationsspezifischen Umgang sozialer Gruppen mit ihren Erinnerungen. Erinnerungskulturen haben spezifische soziale Träger wie z.B. Veteranenverbände, Opferverbände, Heimatvertriebene usw., die über ihre Erinnerung wachen. Es handelt sich insbesondere um den Umgang mit erinnerter Geschichte, weniger mit erforschter Geschichte (vgl. Pandel 2013, S. 162). Kriegsgräberstätten stellen diesbezüglich Orte des kollektiven Gedächtnisses (Halbwachs 1967) dar, an denen die spezifischen sozialen Träger von Erinnerungskulturen als soziale Erinnerungsgemeinschaften in unterschiedlicher Weise partizipieren.

Damit lässt sich die von Meseth postulierte „Pädagogisierung“¹⁴ der Erinnerungskultur¹⁵ in Deutschland nicht nur für die pädagogische Inanspruchnahme der NS-Gedenkstätten anwenden,¹⁶ sondern auch auf die Gräberfelder der gefallenen Soldaten des Ersten und Zweiten Weltkrieges.

Um diese Entwicklung nachzuvollziehen, sollen in diesem Beitrag die mehrfachen Bedeutungs- und Funktionsveränderungen von Kriegsgräberstätten nachgezeichnet werden. Historisch sind dabei insbesondere zu unterscheiden: die Phase vor dem Ersten Weltkrieg, das widersprüchliche Gedenken zu Zeiten der Weimarer Republik, die Renationalisierung im NS und dann der durch Schuld geprägte Umgang mit den Verbrechen des NS nach 1945. Die historische Betrachtung endet mit den ersten Jugendworkcamps auf Kriegsgräberstätten in den 1950er Jahren. Dabei ist es unumgänglich, die erinnerungskulturellen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen in den jeweiligen historischen Phasen mit Krieg und Kriegstoten darzustellen. Dazu gehört auch die Betrachtung der historischen Entwicklung des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. als einen zentralen institutionellen Träger des Kriegsgefallenengedenkens auf Kriegsgräberstätten.

2 Gefallenengedenken und Kriegsgräberstätten in Deutschland von 1800 bis 1945

Der Toten zu gedenken stellt eine konstitutive soziale Praxis dar. In ihrer Erinnerung an die Toten vergewissert sich eine Gemeinschaft ihrer Identität.¹⁷ Der Akt des Gedenkens an die gefallenen Kriegstoten hat aber noch eine andere Konnotation. Die Kriegstoten sind nicht eines natürlichen Todes gestorben, sondern haben den gewaltsamen Tod auf dem Schlachtfeld erlitten. Diese Art des Gedenkens ist nicht der allgemeinen menschlichen Kultur zuzurechnen, sondern, wie Koselleck anmerkt, eine Praxis der politischen Kultur einer Gemeinschaft.¹⁸ Das Gedenken an die durch feindliche Kräfte gewaltsam Gestorbenen wird als freiwilliges Selbstopfer gedeutet und mit einem pädagogischen Appell für die Lebenden verbunden. Ob dies der Tod der

¹⁴ Der Begriff der *Pädagogisierung* bezieht sich nicht nur auf einen einfachen Appell eines „nie wieder Krieg“, wie er oft auf Gedenkveranstaltungen artikuliert wird, oder auf die Integration eines Gedenkens an die Opfer von Kriegen in den Schulunterricht, wie es auch schon während des Deutschen Kaiserreiches oder in der Zeit des NS vollzogen wurde; der Begriff der *Pädagogisierung* beschreibt eine stärker systematische Erschließung von Erinnerungsorten mit didaktisch und methodisch durchdachten Konzepten.

¹⁵ Vgl. Meseth 2005, S. 162 und 2008, S. 100.

¹⁶ Vgl. Werker 2016.

¹⁷ Vgl. Assmann 2007, S. 63.

¹⁸ Vgl. Koselleck 1994, S. 9.

antiken Heroen oder aber der Märtyrertod in der christlichen, jüdischen oder islamischen Religion ist; der Tod des Einzelnen erhält eine normative Kraft, aus der die Überlebenden Handlungsanleitungen für die Gegenwart und Zukunft ableiten sollen.¹⁹ Diese Art des Totengedenkens kann nicht als rein familiärer, privater und intimer Vorgang bezeichnet werden, sondern gerade in Bezug auf das Gedenken an die Opfer von Kriegen stellt es einen öffentlichen Akt von politischer und gesellschaftlicher Relevanz dar.²⁰ Der gewaltsame Tod auf dem Schlachtfeld für das Vaterland oder die Nation erfordert eine Rechtfertigung des Staates oder auch der Religion, um diesen Tod zu legitimieren. Das „freiwillige Opfer“ des Soldaten wird so mit dem Akt des öffentlichen Gedenkens mit Sinn versehen als „Unterpfand des Überlebens, des Sieges, der Befreiung oder gar der Erlösung“.²¹

Die Sinnstiftung des gewaltsamen Todes manifestiert sich aber nicht nur im Akt des Gedenkens als soziale Praxis, sondern visualisiert sich greifbar in politischen Totenmalen. Wie Koselleck anführt, haben sich das Formenrepertoire und die Ikonographie der politischen Totenmale über die Jahrhunderte hinweg bis heute erhalten.²²

Die Ikonographie und die ästhetische Gestaltung des Kriegsgefallenengedenkens in Form von Kriegerdenkmälern und Soldatenfriedhöfen stellen dabei ein besonderes Phänomen der Neuzeit dar, das seinen Anfang im Rahmen des Gedenkens an die Opfer der französischen Revolution nahm und spätestens in der Zeit der Befreiungskriege 1813-1815 deutlich an Gestalt gewann.²³

Das Kriegsgefallenengedenken in Deutschland von 1813-1918

Die ersten Formen des modernen Gefallenengedenkens in Deutschland waren gekennzeichnet durch eine *Individualisierung* der Erinnerung an den Soldatentod.²⁴ Zwar wurden die gefallenen Soldaten der Befreiungskriege gegen die französische Armee Napoleons weitestgehend noch in Massengräbern beigesetzt – eine Ausnahme bildeten adlige Offiziere, die in der Regel in Einzelgräbern bestattet wurden; das Gedenken an die Gefallenen in der deutschen Heimat erfolgte allerdings in der landesweiten Nennung der einzelnen Namen. Dies war die Geburtsstunde der Gedächtnistafeln, auf denen die Namen aller Gefallenen einer Gemeinde aufgelistet waren. Die Gedächtnistafeln

¹⁹ Vgl. Eschebach 2005, S. 26.

²⁰ Vgl. Reichel 1999, S. 18.

²¹ Koselleck 1994, S. 9.

²² Vgl. ebd.

²³ Vgl. Aries 1995, S. 702; Jeismann/Westheider 1994, S. 24ff.; Hettling/Echternkamp 2013, S. 126.

²⁴ Vgl. Hettling/Echternkamp 2013, S. 128ff.

wurden von den Gemeinden finanziert und in der ortsansässigen Kirche aufgehängt. Auf staatlicher Ebene entstanden nationale Denkmäler, die die öffentlich staatliche Erinnerung an die Kriegstoten repräsentierten und für eine *Monumentalisierung* des Kriegsgefallenengedenkens stehen.²⁵ Die Aufwertung des Einzelnen, darauf weisen Hettling und Echternkamp hin, die sich in der individuellen Erinnerung an den gewaltsamen Tod zeigte, war in Preußen in erster Linie als egalitäre Nivellierung zu verstehen, die einen unmittelbaren Bezug des Bürgers zu Nation und Monarchen unabhängig von Stand und Dienstgrad formulierte.²⁶

Verbunden mit der individuellen Erinnerung war eine *Ritualisierung* des Gedenkens, das sich in säkularen Gedenkpraktiken und Gedenktagen manifestierte. Der zentrale Gedenktag an die Toten der Befreiungskriege wurde in Preußen am 4. Juli 1816 indes noch als religiöser Feiertag begangen. Auch die Orientierung des Gedenktages an die katholischen und protestantischen Totenfeiertage Allerseelen bzw. Totensonntag spricht für einen religiösen Bezug des Erinnerns.²⁷ Erst mit dem Volkstrauertag, der auf die Initiative des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., im Jahr 1922 zum ersten Mal im Reichstag begangen wurde und sich seit 1925 als weltlicher Gedenktag an die Toten des Ersten Weltkrieges offiziell in der Weimarer Republik verstetigte, entwickelte sich im Rahmen der Erinnerung an die Kriegstoten ein zentrales und säkulares Gedenken in Deutschland.²⁸

Mit der religiösen Rahmung verband sich bis zu Beginn des Ersten Weltkrieges eine Heroisierung des Soldatentodes für „Gott, König und Vaterland“. Im Mittelpunkt des Heldengedenkens stand das freiwillige individuelle Opfer des einzelnen Staatsbürgers für die Nation. Diese *erste* von insgesamt *drei Phasen* des modernen Gefallenengedenkens ist geprägt von den siegreichen Befreiungskriegen gegen Napoleon und den Preußisch-deutschen Einigungskriegen 1864, 1866 und 1870/71.²⁹

Das 19. Jahrhundert bildet zugleich den Beginn der Anlage von Soldatenfriedhöfen in Europa. Auch wenn sowohl in Deutschland als auch in Frankreich im Zuge der Befreiungskriege 1813-1815 und des deutsch-französischen Krieges 1870/71 kleinere Soldatenfriedhöfe angelegt wurden,³⁰ stellten sie aber noch keine expliziten Orte des öffentlichen und staatlichen Gedenkens dar.

²⁵ Vgl. ebd., S. 131f.

²⁶ Vgl. ebd., S. 129f.

²⁷ Vgl. ebd., S. 130; Kaiser 2010, S. 66.

²⁸ Vgl. Kaiser 2010, S. 54ff.

²⁹ Vgl. Hettling/Echternkamp 2013, S. 134.

³⁰ Vgl. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. 1996, S. 16f.

Die Anlage und Pflege von Kriegsgräbern erhielt durch das Abkommen zwischen Deutschland und Frankreich erst nach dem deutsch-französischen Krieg durch den Artikel 16 des Frankfurter Friedensvertrages vom 10. Mai 1871 eine erste völkerrechtliche Grundlage. In dem Vertrag verpflichteten sich beide Nationen, für die Erhaltung und Pflege der Soldatengräber auf den jeweiligen Staatsgebieten zu sorgen.³¹ Auch wenn das Abkommen wohl eher aus pragmatischen Gründen der Hygiene geschlossen wurde – viele der Gefallenen wurden entweder auf den Schlachtfeldern liegengelassen und verwesten oder wurden nur notdürftig verscharrt – war damit im Unterschied zu den zivilen Friedhöfen ein dauerndes Ruherecht verbunden,³² dass nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland auch gesetzlich verankert wurde.³³

Bis zu Beginn des Ersten Weltkrieges waren es aber weiterhin die Kriegerdenkmäler, die die Sinnhaftigkeit des gewaltsamen Todes auf dem Schlachtfeld visualisierten. Mit der Visualisierung des Todes auf dem Schlachtfeld ging eine heroisierende Vorstellung vom soldatischen Einsatz im Kriege einher, das ein positives Bild des heldischen Ideals des Kriegers als Opfer für das Vaterland in die Gesellschaft transformierte.³⁴ Dieser Sachverhalt galt für alle europäischen Gesellschaften.

Die Heroisierung des Soldatentods – das Kriegsgefallenengedenken in der Zeit von 1918-1945

Mit den Kriegserfahrungen des Ersten Weltkriegs setzt die *zweite Phase* des Kriegsgefallenengedenkens ein. Es trägt in Deutschland eine stärkere nationale und revanchistische Ausprägung, die in der breiten Bevölkerung von der Trauer um die gefallenen Soldaten getragen war und die Identität der Nation als Schicksalsgemeinschaft formulierte.³⁵ Der massenhafte Tod der Soldaten im Ersten Weltkrieg und die damit verbundenen Kriegserlebnisse wurden in einem besonderen Maße in Deutschland mythologisiert und waren nach Eschebach von einer überhöhten Art der Sakralisierung begleitet. Gerade im Rahmen von Gedenkfeiern wurde der gewaltsame Tod auf dem Schlachtfeld als heiliges Opfer bezeichnet, das auf dem Feld der Ehre für Nation und Vaterland erbracht wurde.³⁶

Als Beispiel für die Heroisierung des Soldatentods auf dem „Feld der Ehre“ kann der Mythos um die Schlacht von Langemarck angeführt werden, der als

³¹ Vgl. Metzing 2002, S. 40.

³² Vgl. ebd., S. 41.

³³ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 2427.

³⁴ Vgl. Mosse 1993, S. 64.

³⁵ Vgl. Hettling/Echternkamp 2013, S. 137f.

³⁶ Vgl. Eschebach 2005, S. 62f.

„Feuerprobe von Jugend und Männlichkeit“³⁷ in der Weimarer Republik und während der Zeit des Nationalsozialismus Eingang in das kollektive Gedächtnis der damaligen deutschen Gesellschaft fand. Die Vorstellung von jugendlichen Regimentern, die mit voller Kriegsbegeisterung und dem Deutschlandlied auf den Lippen am 10. November 1914 im Rahmen der ersten Flandernschlacht ihr Leben opferten, um den Sieg zu erringen, entsprach allerdings nicht der tatsächlichen Kriegsrealität. Nichtsdestotrotz stand die „Jugend von Langemarck“³⁸ in der kollektiven Erinnerung Deutschlands für das Symbol von Jugendlichkeit und Opferbereitschaft sowie für eine Nivellierung sozialer Unterschiede in der deutschen Solidargemeinschaft im Kampf für das Vaterland.³⁹ Diese Symbolhaftigkeit wurde in der Weimarer Republik von bürgerlichen Jugendverbänden und Studentenvereinigungen weitergetragen und fand ihren Höhepunkt in der Etablierung des 19. Novembers 1928 als „Langemarck-Tag“ der deutschen Studentenschaft. Auch die Nationalsozialisten nutzten die Kriegserzählung des Langemarck-Mythos, um die Jugend Deutschlands auf den bevorstehenden Zweiten Weltkrieg einzuschwören. Das Kriegserlebnis Langemarck fand über Theaterinszenierungen und Singspiele auch Eingang in den NS-Schulunterricht, sodass das die symbolhafte Einigkeit von Jugend und Opferbereitschaft für das (nationalsozialistische) Vaterland von den Schülerinnen und Schülern verinnerlicht werden konnte.⁴⁰

Im Zuge des Ersten Weltkriegs gewannen auch die Soldatenfriedhöfe als Orte des nationalen Gefallenengedenkens an Bedeutung. Für die vielen Gefallenen in Deutschland – von den ca. 10 Millionen Kriegstoten insgesamt kostete der Erste Weltkrieg rund zwei Millionen deutschen Soldaten das Leben – mussten die notwendigen Grabstätten angelegt werden. Den Umgang mit den Kriegstoten und deren Bestattung regelte der Versailler Vertrag von 1919. Damit war notwendigerweise verbunden, dass sich die deutsche Regierung auch um die Anlage der Soldatenfriedhöfe im Ausland zu kümmern hatte.⁴¹

In der Zeit der Umbruchphase zum politischen System der Weimarer Republik schaffte es die neu gegründete Regierung allerdings nicht, den Regelungen des Versailler Vertrages zum Umgang mit den eigenen Kriegstoten jenseits der Reichsgrenzen im vollen Umfang nachzukommen.⁴² Auch wenn seit Oktober 1919 das *Zentralnachweisamt für Kriegerverluste und Kriegsgräber* (ZAK), eine neue Abteilung des Reichsministeriums des Innern, für alle

³⁷ Mosse 1993, S. 91.

³⁸ Ebd., S. 89.

³⁹ Vgl. Krumeich 2009, S. 297.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 308ff.

⁴¹ Vgl. Haffner 1978, S. 234f.

⁴² Vgl. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge 2009, S. 16; Zilien 1993, S. 445.

Kriegsgräber im In- und Ausland zuständig war, gründeten sich darüber hinaus mehrere private Vereine und Initiativen, die sich insbesondere den Kriegsgräberstätten im Ausland widmen wollten.⁴³ So gab es in Bayern den *Deutschen Kriegsgräber Schutzbund*, in Braunschweig den *Verein zur Erforschung und Erhaltung Deutscher Kriegsgräber e.V.*, in Salzwedel die *Deutsche Kriegsgräber-Interessenten-Vereinigung* und in Hagen/Westfalen den *Bund Heimatdank*. Alle genannten Organisationen bemühten sich um die Pflege der Kriegsgräber und um die Auskunftserteilung an Angehörige.⁴⁴ Dies war auch die Geburtsstunde des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., der sich am 16. Dezember 1919 gründete und sich im Laufe der 1920er Jahre zu einer der wichtigsten privaten Organisationen entwickelte, die sich der Kriegsgräberfürsorge im In- und Ausland widmete.⁴⁵ Der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. kümmerte sich auch um die Anlage und Pflege von Kriegsgräberstätten. Dies gestaltete sich in den ersten Nachkriegsjahren recht schwierig, da die meisten kriegsbeteiligten Nationen die Zusammenarbeit mit dem Deutschen Reich im Bereich der Kriegsgräberfürsorge verweigerten. Für Frankreich galt zumindest, dass die bereits angelegten verstreuten Gräberfelder für die deutschen Kriegstoten rechtlich durch den Versailler Vertrag abgesichert waren. Zudem weitete die französische Regierung ihr Gesetz vom 29. Dezember 1915, das ein ewiges Ruherecht für die Grabstätten der französischen und verbündeten Truppen vorsah, auf die Gräberfelder der deutschen Gefallenen aus.⁴⁶ Im Jahr 1920 begann die amtliche Kriegsgräberfürsorge in Frankreich, *Service del' Etat Civil*, die verstreuten Gräberfelder der eigenen Kriegstoten wie auch der deutschen Gefallenen zu großen Sammelriedhöfen zusammenzufassen.⁴⁷ Erst 1966 wurde ein deutsch-französisches Kriegsgräberabkommen unterzeichnet, das den Ausbau, die Pflege und Erhaltung der deutschen Kriegsgräberstätten in Frankreich auf den Volksbund übertrug.⁴⁸

Das von Frankreich auf die deutschen Kriegsgräber übertragene dauernde Ruherecht⁴⁹ war auch Ausdruck für die gesellschaftliche Funktion des Gedenkens an die Weltkriegstoten. Kriegsgräberstätten waren bzw. sind auch heute noch darauf ausgelegt, das Gedenken an die Kriegstoten über mehrere

⁴³ Vgl. Kaiser 2010, S. 45.

⁴⁴ Vgl. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge 2009, S. 16.

⁴⁵ Vgl. Kaiser 2010, S. 45.

⁴⁶ Vgl. Zilien 1993, S. 473.

⁴⁷ Vgl. Kriegsgräberfürsorge 1921, S. 3.

⁴⁸ Vgl. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. 2009, S. 118.

⁴⁹ Im Rahmen des Genfer Abkommen über den Schutz der Opfer von bewaffneten Konflikten wurde am 12. August 1949 allen Kriegstoten ein dauerndes Ruherecht zugesichert vgl. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. 2009, S. 81.

Generationen wachzuhalten.⁵⁰ Daneben zeigt sich in der Gestaltung der Soldatenfriedhöfe die Bedeutung des gewaltsamen Soldatentods für die jeweilige Gesellschaft. Dabei hat sich das Aussehen der Kriegsgräberstätten des Ersten und später auch des Zweiten Weltkriegs kaum verändert. Auch wenn sich die Kriegsgräberstätten der beteiligten Nationen im Wesentlichen nicht unterscheiden, die deutschen Soldatenfriedhöfe sind bis heute gekennzeichnet von einer strengen Schlichtheit. In der Regel bilden Kriegsgräberstätten einen von ihrer Umgebung klar abgegrenzten, eingefriedeten Bereich. Die Gräber wurden bei Einzelgräbern in Gräberreihen angelegt, die in Gräbergruppen zusammengefasst das typische Bild eines Soldatenfriedhofes hatten. Es gab aber auch so genannte Gemeinschafts- oder Kameradengräber, in denen Soldaten beigesetzt waren, deren Gebeine nicht mehr voneinander getrennt werden konnten. Daneben sind noch die Massengräber zu nennen.⁵¹ Neben den Gräbern sollten Monumente wie Hochkreuze, Sarkophage, Plastiken oder kappenartige Gedenkräume den Soldatenfriedhof als Ehrenstätte sinnbildhaft verdeutlichen.⁵²

Kriegsgräberstätten stellten nach gewissen Regeln gestaltete Erinnerungslandschaften dar, mit dem Ziel, den Toten eine würdige Ruhestätte zu geben. Vielerorts wurden diese Gräberfelder auch als Ehrenfriedhöfe bezeichnet.⁵³ Die schlichte Grabgestaltung der deutschen Soldatenfriedhöfe war die Reaktion auf die noch sehr pompöse Gestaltung der Kriegerdenkmäler des Deutsch-Französischen Krieges von 1870/71.⁵⁴ Die einheitliche Reihung der Gräber symbolisierte die Kameradschaft in den Schützengräben.⁵⁵ Dabei wurde kein Unterschied zwischen Offizieren und einfachen Soldaten gemacht, was als ein Hinweis auf die Nivellierung von sozialen Unterschieden auf dem Schlachtfeld gedeutet werden kann. Die Bepflanzung für die deutschen Kriegsgräber war streng geregelt. In der Regel wurden die Kreuze oder Grabsteine in Rasen eingelassen. Die Bepflanzung mit Blumen war verboten, da der heldenhafte und tragische Tod der Soldaten dadurch nicht verharmlost werden sollte.⁵⁶

War das Kriegsgefallenengedenken in den ersten Nachkriegsjahren noch stark von der Trauer um die Gefallenen gekennzeichnet und damit nicht unbedingt an einer bestimmten politischen Richtung orientiert, machte sich ab Anfang der 1920er Jahre eine stärker werdende nationalistische Prägung des

⁵⁰ Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. 1954, S. 4.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 6ff.

⁵² Vgl. ebd., S. 30ff.; Jensen 1917, S. 24f.

⁵³ Vgl. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. 1954, S. 5.

⁵⁴ Vgl. Mosse 1993, S. 106.

⁵⁵ Dies trifft übrigens auf die Soldatenfriedhöfe aller Nationen zu.

⁵⁶ Vgl. Mosse 1993, S. 107; Jensen 1917, S. 27f.

Gedenkens bemerkbar, die im Kontext der politischen Rechten zu verorten war.⁵⁷ Das Kriegsgefallenengedenken erfuhr damit eine Umdeutung zugunsten einer Abkehr von der Individualisierung des Gedenkens hin zu der Deutung der Kriegstoten nicht nur als Kameraden, sondern auch als Angehörige einer deutschen Nation.⁵⁸ Diese Entwicklung lässt sich besonders deutlich am Bau von Kriegsgräberstätten des Volksbundes seit Mitte der 1920er Jahre veranschaulichen. In der Gestaltung der Soldatenfriedhöfe rückten die Massengräber der unbekannten Kriegstoten in das Zentrum vieler Friedhofsanlagen. Vielerorts wurden die in Massengräbern beerdigten Gefallenen durch große Symbolkreuzgruppen repräsentiert. Verantwortlich für diese neue Gestaltung war der Gartenarchitekt Robert Tischler, der seit 1926 als Chefarchitekt des Volksbundes tätig war.⁵⁹ Die Individualität der Kriegstoten ging in der Anonymität der Massengräber unter. Die Gefallenen symbolisierten nur noch den anonymen Teil des Kollektivs bzw. der nationalen Gemeinschaft.⁶⁰ Diese Hervorhebung der Nation manifestierte sich im Besonderen auch in den so genannten *Totenburgen*, die Robert Tischler in den 1930er Jahren entwarf und errichtete. Diese Soldatenfriedhöfe erschienen als Trutzburgen, mächtige Festungen, die mit großen breiten Mauern einen offenen Raum mit einem Altar oder zentralen Stein umgaben. Der offene Raum wurde entweder als Krypta oder Lichthof gestaltet. Unter dem Altar waren zu meist die Gefallenen in einem Massengrab beigesetzt. Die Krypten waren bewusst dunkel gehalten, umgeben von Feuerschalen, die einen feierlichen Eindruck vermittelten. „Außen also Trutzburg, innen Sakralraum“, wie Zilien es beschreibt.⁶¹ Nicht umsonst zählten die Totenburgen des Volksbundes zu den beliebtesten Grabstätten der Nationalsozialisten.⁶²

Diese Kriegsgräberstätten waren keine Orte der Trauer, sondern verbreiteten im Inneren eine eher feierliche Stimmung der Heldenverehrung. Nach außen wirkten sie wie massive Türme, die wie ein „Grenzwall der Toten“⁶³ ein imaginäres Reich bewachen.⁶⁴ Für diese Deutung sprechen sicherlich die Totenburgen Bitoli im südlichen Mazedonien (eingeweiht 1936) und Quero in Norditalien (eingeweiht 1939); aber auch die Totenburgen Pordoi (1956, Italien), Tobruk (1955, Libyen) oder El Almein (1959, Ägypten); sie vermittelten trotz ihrer Fertigstellung nach dem Zweiten Weltkrieg die Atmosphäre

⁵⁷ Vgl. Hettling/Echternkamp 2013, S. 139.

⁵⁸ Vgl. Mosse 1993, S. 107.

⁵⁹ Vgl. ebd.; Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. 2009, S. 26.

⁶⁰ Vgl. Zilien 1993, S. 66f.

⁶¹ Ebd., S. 68.

⁶² Vgl. Mosse 1993, S. 107.

⁶³ Fuhrmeister 2005, S. 54.

⁶⁴ Vgl. ebd. 2001, S. 66f.

der Heldenverehrung. Erst mit dem Tod Robert Tischlers veränderte der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. sein Konzept zur Gestaltung von Friedhöfen und errichtete auf den neu angelegten Kriegsgräberstätten Kreuze mit Namenskennungen.⁶⁵ Mit den traumatischen Erlebnissen des verheerenden Zweiten Weltkriegs und den damit verbundenen Verbrechen des Holocaust änderte sich nach 1945 die Erinnerung an die Kriegsgefallenen in Deutschland grundlegend.

3 Die pädagogische Inanspruchnahme von Kriegsgräberstätten nach 1945

War die Erinnerung an die gefallenen Wehrmachtssoldaten bis zum Kriegsende 1945 in Deutschland noch gekennzeichnet von einer heroisierenden Verehrung der Toten, konnte dieses Heldengedenken mit den zutiefst schockierenden Bildern, die sich z.B. den britischen Soldaten am 15. April 1945 bei der Befreiung des Konzentrationslagers Bergen-Belsen geboten hatten, nicht mehr aufrechterhalten werden. Den britischen Soldaten begegneten tausende bis auf die Knochen abgemagerte Menschen, die ihre Befreier nur apathisch ansehen konnten, da sie keine Kraft mehr hatten, sich zu freuen. Bilder von tausenden Leichen, die verteilt auf dem Lagergelände teilweise zu Haufen aufgetürmt worden waren, sorgten bei der Öffentlichkeit weltweit für blankes Entsetzen.⁶⁶ Diese Bilder entwickelten sich für viele zum Symbol für die Gesamtheit der nationalsozialistischen Konzentrationslager und der dort verübten Verbrechen.⁶⁷

Mit diesem Einschnitt in die Erinnerung an die Kriegstoten setzt nach Hettling und Echternkamp die dritte Phase des Kriegsgefallenengedenkens ein, das aber nur in Verbindung mit der Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus zu betrachten ist.⁶⁸ Die Entwicklung der Erinnerungskultur in Deutschland ist also eng mit der gesellschaftlichen Diskussion um die Erinnerung an die Opfer des Holocaust und den „eigenen Opfern“ des Zweiten Weltkriegs verbunden. In diesen historischen Kontext lässt sich auch die zunehmende pädagogische Inanspruchnahme von Kriegsgräberstätten einordnen.

⁶⁵ Vgl. Zilien 1993, S. 69.

⁶⁶ Vgl. Schaft/Zeidler 1996, S. 34.

⁶⁷ Vgl. Rahe 2008, S. 189.

⁶⁸ Vgl. Hettling/Echternkamp 2013, S. 140.

Erinnerungskultur und Kriegsgräberstätten in Deutschland nach 1945

Die Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen war von 1945 bis in die 1960er Jahre hinein gekennzeichnet von einem „kommunikativen Bescheiden“ in der deutschen Bevölkerung.⁶⁹ Im Mittelpunkt der Vergangenheitsbewältigung, wie Assmann und Frevert diese Phase der Erinnerungskultur in Deutschland nennen,⁷⁰ stand auf der einen Seite die Entschädigung der Opfer mit dem Ziel der Wiedergutmachung. Auf der anderen Seite wurde die Entnazifizierung der deutschen Bevölkerung durch die Alliierten vorangetrieben, um die ehemaligen Nationalsozialisten in die deutsche Gesellschaft wieder einzugliedern. Hiermit einher ging das „Re-education“-Programm der US-Amerikaner, das die positive Vermittlung der Werte von Menschenrechten und Demokratie zum Ziel hatte. Dagegen wurde die Frage nach der Schuld und den Täterinnen und Tätern insbesondere von der deutschen Politik nur einer kleinen Gruppe von NS-Verbrechern zugeschrieben.⁷¹

Das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges war in dieser Phase in der deutschen Gesellschaft vor allem ein Gedenken an die „eigenen“ Opfer, an die gefallenen Soldaten, die Opfer der Bombenangriffe und die Opfer von Flucht und Vertreibung. Eine Erinnerung an die Opfer von Zwangsarbeit, Euthanasie, rassistischer Verfolgung, an jüdische Opfer, Sinti und Roma, „Asoziale“, Zeugen Jehovas oder Homosexuelle wurde ausgeblendet bzw. mündete in eine pauschale Erinnerung an die „Opfer des Krieges von 1939-1945“.⁷² Viele Denkmäler erhielten Tafeln, die „den Opfern der Gewaltherrschaft“ gewidmet waren und damit für eine sehr diffuse Opfererinnerung standen.⁷³

Das Erinnern an die Opfer des Nationalsozialismus oblag in dieser Zeit, – mit Ausnahme der DDR – den Überlebenden, den Angehörigen der Opfer und den alliierten Siegermächten.

Viele der NS-Opfer, die hauptsächlich aus dem osteuropäischen Raum stammten, wurden im Westen wie auch im Osten Deutschlands auf den kommunalen Friedhöfen in unmittelbarer Nähe der Lager beerdigt. Hier ruhten sie bzw. ruhen sie auch heute noch auf den Kriegsgräberstätten, oft neben Wehrmachtssoldaten und SS-Angehörigen. Es gab so gut wie keine Informationstafeln an diesen Grabstätten, die auf das Schicksal der dort Beerdigten hätten hinweisen können.⁷⁴

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 143.

⁷⁰ Vgl. Assmann/Frevert 1999.

⁷¹ Vgl. Endlich 2009, S. 361.

⁷² Vgl. Schwietring 2003, S. 144; Hettling/Echternkamp 2013, S. 140.

⁷³ Vgl. Endlich 2009, S. 361.

⁷⁴ Vgl. Lutz 1995, S. 18.

Mit der Gründung zweier deutscher Staaten im Jahr 1949 war diese frühe Zeit der Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus zugleich von den Gegensätzen der beiden politischen Systeme geprägt, sodass sich zwei unterschiedliche Gedenkkulturen entwickelten. In der DDR war das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus von staatlicher Seite initiiert und wurde stark von der SED-Ideologie bestimmt. Die SED-Führung sah sich in ihrem Selbstverständnis als Träger des Erbes der antifaschistischen Widerstandskämpfer.⁷⁵ Mit den Opfern des Nationalsozialismus waren daher vor allem politische Häftlinge aus dem Widerstand impliziert. Damit wurden andere Opfergruppen, darunter die größte der jüdischen Opfer, fast vollkommen ausgeblendet.⁷⁶

Die antifaschistische Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus hatte auch Auswirkungen auf die Gestaltung von Kriegsgräberstätten und auf das Kriegsgefallenengedenken in der DDR. Weder die würdevolle Gestaltung von Soldatenfriedhöfen noch das Gedenken an die gefallenen deutschen Wehrmachtssoldaten, also des faschistischen Feindes, ließ sich in das Erinnerungskonzept des DDR-Staates eingliedern. Bestes Beispiel hierfür stellt die Geschichte der Kriegsgräberstätte Golm dar.⁷⁷ Der Golm ist eine Berghöhe in der Nähe des Dorfes Kamminke auf der Insel Usedom, an dessen Fuß sich die polnische Stadt Świnoujście befindet. Auf der Kriegsgräberstätte, am nördlichen Dorfrand von Kamminke, sind zahlreiche Gräber deutscher Soldaten der Wehrmacht und Marine zu finden, die seit Herbst 1944 dort beigesetzt wurden. Den größten Teil der Gräber machen allerdings tausende von zivilen deutschen Flüchtlingen aus, die bei einem Bombenangriff der Alliierten auf die Stadt Swinemünde am 12. März 1945 zu Tode kamen.

Seit Ende des Zweiten Weltkrieges befand sich der Friedhof bis 1949 auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone, später auf dem Staatsgebiet der DDR. Bis in die 1960er Jahre hinein vollzog sich ein Konflikt um die Grabgestaltung auf dem Golm zwischen der evangelischen Kirche und dem Rat des Kreises Wolgast. Vertreter der evangelischen Kirche wollten hier einen würdevollen Friedhof anlegen und pflegen, was den staatlichen Vertretern missfiel.⁷⁸ Im Sommer 1969 wurden von staatlicher Seite alle Grabsteine auf der Kriegsgräberstätte entfernt. Nach einigen baulichen Veränderungen auf dem Gelände wurden bis in die späten 1980er Jahre keine gestalterischen Änderungen des Friedhofs auf dem Golm mehr vorgenommen.⁷⁹ Ab 1990 ging die Verantwortung der Gräberfelder an die Gemeinde Kamminke über.

⁷⁵ Vgl. Gargulla 1993, S. 97.

⁷⁶ Vgl. Jelitzki/Wetzel 2010, S. 93.

⁷⁷ Vgl. hierzu auch Werker 2016, S. 241ff.

⁷⁸ Vgl. Hüwe 2011, S. 387ff.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 405.

Damit geriet auch die Erinnerung an die Kriegstoten vom 12. März 1945 wieder in die öffentliche Wahrnehmung. In Folge dessen gründete sich am 21. September 1992 durch Angehörige der evangelischen Kirche und engagierte ortsansässige Bürgerinnen und Bürger die *Interessengemeinschaft Gedenkstätte Golm e.V.*, die sich um die Gestaltung und den Erhalt der Kriegsgräberstätte kümmerte. Bis zum März 1995 ließ die Interessengemeinschaft auf dem Friedhof zahlreiche Symbol-Kreuze errichten und legte Namenstafeln der dort beigesetzten Soldaten an. Am 12. März 2000, dem 55. Jahrestag des Bombenangriffs, wurde ein Informationsgebäude eingeweiht und die Pflege der Kriegsgräberstätte in die Verantwortung des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. übergeben.⁸⁰

„Versöhnung über den Gräbern“ – Jugendworkcamps auf Kriegsgräberstätten seit den 1950er Jahren

Der Umgang mit dem Kriegsgefallenengedenken auf Kriegsgräberstätten ist in der Zeit nach 1945 weiter eng verbunden mit der Tätigkeit des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. Die Kriegsgräberfürsorge wurde allerdings noch mit Beginn des Zweiten Weltkrieges dem Tätigkeitsfeld des Volksbundes seitens der Nationalsozialisten entzogen und ging in die Verantwortung des Oberkommandos der Wehrmacht über. Beim Bau von Soldatenfriedhöfen war der Verein ausschließlich beratend tätig. Nach Ende des Krieges nahm in Westdeutschland der Volksbund mit der Unterstützung der Alliierten seine ursprüngliche Arbeit allmählich wieder auf. Mit der Unterzeichnung des *Genfer Abkommen über den Schutz der Opfer von bewaffneten Konflikten* 1949 wurde in einem Zusatzabkommen auch ein dauerndes Ruherecht für Kriegstote verabschiedet, das die Arbeit des Volksbundes völkerrechtlich weiter absicherte. 1952 wurde dann am 27. Mai vom damaligen Bundestag das *Gesetz über die Sorge für die Kriegsgräber* beschlossen. Die Kriegsgräberfürsorge im Inland wurde damit in die Verantwortung der Bundesländer übertragen. Der Volksbund dagegen fokussierte seine Arbeit nun insbesondere auf den Bau und die Pflege der Kriegsgräberstätten im Ausland.⁸¹

Im Jahr 1950 fanden schließlich die ersten Kriegsgräberfahrten des Volksbundes ins Ausland statt. Besichtigt wurden die Soldatenfriedhöfe Sandweiler in Luxemburg und Lommel in Belgien. Der Friedhof in Lommel bildete den Ausgangspunkt der Jugendworkcampbewegung auf Kriegsgräberstätten. Auf Initiative des Kölner Jesuitenpaters Theobald Rieth wurde 1953 dort das

⁸⁰ Vgl. Simon, I./Simon, O. 2011, S. 411ff.

⁸¹ Vgl. ebd.; Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. 2009, S. 74ff.

erste Jugendlager veranstaltet. Mit Jugendlichen des *Christlichen Vereins Junger Männer* (CVJM) und des *Kolpingwerks* leitete der Pater eines der ersten Jugendworkcamps im europäischen Ausland, in dessen Rahmen Kriegsgräber hergerichtet und gepflegt wurden. Mit diesem Workcamp wurde auch das Motto der Jugendarbeit des Volksbundes „Versöhnung über den Gräbern“ geboren, das später mit dem Leitspruch „Arbeit für den Frieden“ ergänzt wurde und bis heute gilt.⁸²

Die Jugendlager des Volksbundes hatten einerseits ihren ideellen Ursprung im Arbeitsdienstgedanken der Zwischenkriegszeit als erzieherische Maßnahme zur Förderung bürgerlicher und religiöser Tugenden sowie der Körper- und Wehrtüchtigung bei Jugendlichen. Andererseits waren die Jugendlager spätestens nach 1945 Teil der internationalen Workcampbewegung, die deutlich pazifistischer als die Arbeitsdienste ausgerichtet waren und zur Völkerverständigung beitragen wollten.⁸³ Neben dem Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. zählten der *Service Civil International* und *Aktion Sühnezeichen* zu den zentralen Organisationen, die Jugendworkcamps in der Nachkriegszeit durchführten und heute noch veranstalten. Doch blieb der Volksbund die einzige Organisation, die Kriegsgräberstätten als Orte erzieherischen Handelns verstanden und das Kriegsgefallenengedenken mit dem friedenspädagogischen Gedanken der Völkerverständigung in Verbindung brachte. Die Durchführung der Jugendworkcamps auf Kriegsgräberstätten war dabei getragen von drei konzeptionellen Grundgedanken, mit denen die Hoffnung verknüpft war, Frieden und Versöhnung zu fördern:⁸⁴

Erstens sollten über die internationale Begegnung der Workcampteilnehmer mit der ausländischen Bevölkerung Vorurteile und vorhandene Stereotype abgebaut werden. Die Arbeit auf dem Soldatenfriedhof im Gastland sollte Aufmerksamkeit in der jeweiligen ansässigen Bevölkerung erwirken. Die verantwortlichen Jugendleiter hatten zum Ziel, „dass auf diesem Wege das Interesse geweckt wird, dass man zu Gesprächen kommt und dass man dann zu dem kommt, was man Verständigung nennt“.⁸⁵ Neben der Arbeit auf dem Friedhof gehörten mitunter auch Freizeitaktivitäten mit jugendlichen Gruppen aus dem Gastland zu jedem Jugendlager dazu.

Zweitens sollten die Workcampteilnehmer in der gemeinsamen Arbeit nicht nur dabei helfen, die Gräberfelder wieder instandzusetzen, sondern die Jugendlichen sollten durch die Arbeiten auf den Kriegsgräberstätten erkennen, welche Folgen Krieg und Gewalt haben.⁸⁶ Damit bezog sich drittens die ge-

⁸² Vgl. Stimme und Weg 2003, S. 4ff.

⁸³ Vgl. Krüger 2014, S. 164.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 165.

⁸⁵ Stimme und Weg 1966, S. 21.

⁸⁶ Vgl. Stimme und Weg 1973, S. 14.

meinsame Arbeit auf den Soldatenfriedhöfen nicht nur auf die Erreichung eines gemeinsamen Zieles, die Pflege und Instandsetzung der Kriegsgräber, sondern sie zielte auf die Veränderung der Einstellung eines jeden Teilnehmers zu Krieg und Gewalt ab. Aus diesem Verständnis heraus sollte die Pflicht erwachsen, alle Kriegstoten zu achten.

Die meisten der Jugendworkcamps wurden bis Ende der 1980er Jahre hauptsächlich auf Kriegsgräberstätten in Westeuropa durchgeführt. Schwerpunktländer bildeten hierbei Frankreich, Italien, Belgien und Dänemark. Mit der CSSR, Jugoslawien, Bulgarien, Polen, Rumänien und Ungarn waren es noch wenige osteuropäische Länder, in denen Jugendlager stattfanden. Dies sollte sich erst mit dem Fall der Mauer und dem Zusammenbruch der Sowjetunion grundlegend ändern. Erst in den 1990er Jahren wurde die Zahl der Jugendlager in Osteuropa deutlich erhöht.⁸⁷ Ab 1990 wurde es für den Volksbund überhaupt erst möglich, in den ehemaligen Ländern der Sowjetunion nach gefallen Soldaten zu suchen und diese auf neu gebauten Kriegsgräberstätten beizusetzen.

1983 erfuhr mit dem Bau einer Jugendbegegnungs- und Bildungsstätte auf dem Soldatenfriedhof Ysselsteyn in den Niederlanden die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen auf Kriegsgräberstätten eine stärkere Institutionalisierung. Weitere Jugendbegegnungsstätten folgten 1993 in Lommel/Belgien, 1994 in Niederbronn-les-Bains/ Frankreich.⁸⁸ 2005 wurde die Jugendbegegnungsstätte Golm auf Usedom in Mecklenburg-Vorpommern eröffnet und schließlich 2013 die Bildungs- und Begegnungsstätte in Halbe/Brandenburg.⁸⁹ Jede der genannten Jugendbegegnungsstätten befindet sich in unmittelbarer Nähe einer Kriegsgräberstätte. Die Jugendgruppen oder auch Schulklassen, die einen meist mehrtägigen Aufenthalt buchen, werden von ausgebildeten Pädagogen betreut. Im Rahmen von Workshops und Seminaren besteht die Möglichkeit, sich mit der Geschichte der Kriegsgräberstätte und über einzelne Biografien auch mit den Hintergründen der Kriegstoten, die auf den jeweiligen Kriegsgräberstätten beigesetzt sind, zu beschäftigen. Pflegearbeiten auf den Gräberfeldern gehören zum pädagogischen Konzept.⁹⁰ Mit der Einrichtung solcher Jugendbegegnungsstätten wurde es nun für den Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. möglich, die zweiwöchigen Jugendlager, die bisher ausschließlich in den Sommermonaten stattfanden, mit einer professionellen pädagogischen Betreuung ganzjährig anzubieten.

⁸⁷ Vgl. Stimme und Weg 1994, S. 50.

⁸⁸ Vgl. Stimme und Weg 1995, S. 14.

⁸⁹ Vgl. Frieden 2013, S. 45.

⁹⁰ Vgl. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. 2014, S. 50f.

Mittlerweile werden jährlich ca. 70 Workcamps in 20 Ländern durchgeführt.⁹¹

4 Die Pädagogisierung des Kriegsgefallenengedenkens auf Kriegsgräberstätten – ein Fazit

Die Kriegsgräberstätten und Soldatenfriedhöfe als Orte der Erinnerung an die Kriegstoten, die den gewaltsamen Tod auf dem Schlachtfeld erlitten, erfuhren seit dem 19. Jahrhundert mehrfache Veränderung in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft in Deutschland. Bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs war das Gedenken begleitet von einer *Heroisierung des Soldatentodes*, die im Zuge des Ersten Weltkriegs eine stärkere nationale Färbung erhielt. In diesem Zeitraum wurde der *Tod auf dem Feld der Ehre* seitens der deutschen Gesellschaft zunehmend in Verbindung mit Jugend gebracht. Der pädagogische Impetus beschränkte sich darauf, aus dem Tod der Helden Handlungsanweisungen der Jugend für die Zukunft abzuleiten, es den gefallenen Helden gleichzutun und sich unter Umständen auch mit dem Tode für das Vaterland, die Heimat einzusetzen.

Nach 1945 war aufgrund der verheerenden Folgen des Krieges diese nationale Heroisierung nicht mehr aufrechtzuerhalten. Unter dem Motto „Versöhnung über den Gräbern“ begann damit eine zunehmende pädagogische Inanspruchnahme der Soldatenfriedhöfe, um das friedenspädagogische Ziel der Völkerverständigung zu verfolgen. Die *Pädagogisierung des Kriegsgefallenengedenkens* beschränkte sich demnach nicht nur auf einen einfachen Apell eines „Nie wieder Krieg“, sondern umfasste ein friedenspädagogisches Konzept, mit der Zielsetzung, durch die gemeinsame Arbeit auf den Gräberfeldern des Ersten und Zweiten Weltkriegs die Einstellungen der nachfolgenden Generationen zu Krieg und Gewalt nachhaltig zu verändern. Dabei wurde in den Jugendlagern der 50er und 60er Jahre noch eine naive Vorstellung der Völkerverständigung verfolgt, die sich praktisch aus dem reinen Kontakt mit der Bevölkerung des Gastlandes ergeben sollte. Mit der Errichtung von Jugendbegegnungs- und Bildungsstätten an Kriegsgräberstätten in den 1980er Jahren vollzog sich eine zunehmende Professionalisierung der friedenspädagogischen Arbeit auf den Gräberfeldern, die sowohl das pädagogische Personal als auch das pädagogische Konzept umfasste. Die Beschäftigung mit der Geschichte der jeweiligen Kriegsgräberstätten und der dort beigesetzten Kriegstoten bildete einen wesentlichen Aspekt der Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Das einzelne Kriegsgrab, das als Individualisierung des Kriegsgefallenengedenkens auf Kriegsgräberstätten gedeutet werden kann, wird bei

⁹¹ Vgl. ebd., S. 55.

der friedenspädagogischen Arbeit mit Jugendlichen über die Beschäftigung mit den Einzelschicksalen der Kriegstoten als ein Vermittlungsmedium von (biografischer) Geschichte eingesetzt. Damit sind die Gräber der gefallenen Soldaten und Kriegstoten nicht mehr nur als Orte der Erinnerung zu verstehen, sondern sie sind mittlerweile Teil eines pädagogischen Handlungsfeldes geworden, in dem jüngeren Generationen eine individuelle Auseinandersetzung mit der Geschichte von Krieg und Gewalt ermöglicht werden soll.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Gesetz über die Erhaltung der Gräber der Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft (Gräbergesetz). Bundesgesetzblatt Teil 1 Nr. 50. Bonn, S. 2426-2430.
- Frieden (2013) Jg. 89 (2). Herausgegeben vom Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. Kassel.
- Frieden (2015) Jg. 91 (1). Herausgegeben vom Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. Kassel.
- Jensen, Peter (1917): Kriegergräber im Felde und Daheim. München.
- Kriegsgräberfürsorge (1921) Jg.1 (1/2). Herausgegeben vom Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. Berlin.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006): Berücksichtigung der Arbeit des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. in der Schule (Beschluss der KMK vom 22.03.1968 in der Fassung vom 27.04. 2006). Berlin.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014): Erinnern für die Zukunft – Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule (Beschluss der KMK vom 11.12.2014). Berlin.
- Stimme und Weg (1966) Jg. 4 (10). Hrsg. vom VDK – Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. Kassel.
- Stimme und Weg (1973) Jg. 11 (39). Hrsg. vom VDK Kassel.
- Stimme und Weg (1994) Jg. 70 (3). Hrsg. vom VDK Kassel.
- Stimme und Weg (1995) Jg. 71 (1). Hrsg. vom VDK Kassel.
- Stimme und Weg (2003) Jg. 79 (1). Hrsg. vom VDK Kassel.
- Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Hg.) (1954): Gestaltung von Kriegsgräberstätten. Hinweise und Richtlinien. Ohne Ort.
- Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Hg.) (1996): 50 Jahr Volksbund NRW. Herne.
- Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Hg.) (2009): Dienst am Menschen. Dienst am Frieden. Kassel.
- Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Hg.) (2014): Geschichte erleben. Kriegsgräberstätte und Kriegerdenkmal als außerschulischer Lernort. Praktische Unterrichtshilfen (mit Arbeitsblättern). München.

Literatur

- Alavi, Bettina (1998): Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund von migrationsbedingten Veränderungen. Berlin.
- Aries, Philippe (1995): Geschichte des Todes. 7. Auflage (1982). München.
- Assmann, Aleida/Frevert, Ute (1999): Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart.
- Assmann, Aleida (2009): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. 4., durchgesehene Auflage (1999). München.
- Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 6. Auflage (1992). München.
- Bauerkämper, Arnd (2012): Das umstrittene Gedächtnis. Die Erinnerung an Nationalsozialismus und Krieg in Europa seit 1945. Paderborn/München/Wien/Zürich.
- Cornelißen, Christoph/Holec, Roman/Pešek, Jiří (Hg.) (2005): Diktatur – Krieg – Vertreibung. Erinnerungskulturen in Tschechien, der Slowakei und Deutschland seit 1945. Essen.
- Dudek, Peter (1995): „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990). Opladen.
- Eberle, Annette (2008): Pädagogik und Gedenkkultur. Bildungsarbeit an NS-Gedenkort zwischen Wissensvermittlung, Opfergedenken und Menschenrechtserziehung. Praxisfelder, Konzepte und Methoden in Bayern. Würzburg.
- Echternkamp, Jörg/Martens, Stefan (Hg.) (2007): Der Zweite Weltkrieg in Europa. Erfahrung und Erinnerung. Paderborn/München/Wien/Zürich.
- Endlich, Stefanie (2009): Orte des Erinnerns – Mahnmale und Gedenkstätten. In: Reichel, Peter/Schmid, Harald/Steinbach, Peter (Hg.): Der Nationalsozialismus Die zweite Geschichte. Bonn, S. 350-377.
- Eschebach, Insa (2005): Öffentliches Gedenken. Deutsche Erinnerungskulturen seit der Weimarer Republik. Frankfurt am Main/New York.
- Eschebach, Insa (2007): Praktiken öffentlichen Gedenkens im 20. Jahrhundert. In: Ueberschär, Ellen (Hg.): Soldaten und andere Opfer? Die Täter-Opfer-Problematik in der deutschen Erinnerungskultur und das Gedenken an die Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft. Rehburg-Loccum, S. 31-43.
- Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hg.) (2000): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München.
- Fuhrmeister, Christian (2001): Die „unsterbliche Landschaft“, der Raum des Reiches und die Toten der Nation. Die Totenburgen Bitoli (1936) und Quero (1939) als strategische Memorialarchitektur. In: Kritische Berichte. H. 2, S. 56-70.
- Fuhrmeister, Christian (2005): Der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge im 20. und 21. Jahrhundert. Bemerkungen aus der Sicht der politischen Ikonographie. In: Ueberschär, Ellen (Hg.): Soldaten und andere Opfer? Die Täter-Opfer-Problematik in der deutschen Erinnerungskultur und das Gedenken an die Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft. Rehburg-Loccum, S. 45-66.
- Gargulla, Nadja (1993): Orte des NS-Terrors: Zur Geschichte der Gestaltung ihrer Gedenkstätten in der ehemaligen DDR. Berlin.
- Gryglewski, Elke (2013): Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust. Berlin.
- Haffner, Sebastian (1978): Der Vertrag von Versailles. München.

- Halbwachs, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Hettling, Manfred/Echterkamp, Jörg (2013): Heroisierung und Opferstilisierung. Grundelemente des Gefallenengedenkens seit 1813 bis heute. In: Hettling, Manfred/Echterkamp, Jörg (Hg.): Gefallenengedenken im globalen Vergleich. Nationale Tradition, politische Legitimation und Individualisierung der Erinnerung. München, S. 123-158.
- Hilmar, Till (Hg.) (2010): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien.
- Hollstein, Oliver u.a. (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie. Reihe: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte. Frankfurt am Main.
- Hüwe, Hanno (2011): „*wird jede individuelle Grabgestaltung aufgehoben.*“ – Die Geschichte des Golms von 1945-1989. In: Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Hg.): Der Golm und die Tragödie von Swinemünde. Kriegsgräber als Wegweiser zwischen Vergangenheit und Zukunft. Karlshagen, S. 387-410.
- Jeismann, Michael/Westheider, Rolf (1994): Wofür stirbt der Bürger? Nationaler Totenkult und Staatsbürgertum in Deutschland und Frankreich seit der Französischen Revolution. In: Koselleck, Reinhart/Jeismann, Michael (Hg.): Der politische Totenkult. Kriegerdenkmäler in der Moderne. München, S. 23-50.
- Jelitzki, Jana/Wetzel, Mirko (2010): Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ-Gedenkstätten. Berlin.
- Kaiser, Alexandra (2010): Von Helden und Opfern. Eine Geschichte des Volkstrauertags. Frankfurt am Main/New York.
- Koselleck, Reinhart (1994): Einleitung. In: Koselleck, Reinhart/Jeismann, Michael (Hg.): Der politische Totenkult. Kriegerdenkmäler in der Moderne. München, S. 9-20.
- Krüger, Christine G. (2014): Arbeit – Gemeinschaft – Internationalität. Die Friedenspädagogik der Workcampbewegung. In: Kössler, Till/Schwitanski, Alexander J. (Hg.): Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jahrhundert. Essen, S. 163-179.
- Krumeich, Gerd (2009): Langemarck. In: François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte. Band 3. München, S. 292-309.
- Lutz, Thomas (1995): Historische Orte sichtbar machen. Gedenkstätten für NS-Opfer in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 1-2, S. 18-26.
- Mannitz, Sabine (2010): Ich nenn' euch die Zahl, die Namen, die Qual... Friedenspädagogische Chancen des öffentlichen Kriegstotengedenkens. Herausgegeben von der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. Frankfurt am Main.
- Meseth, Wolfgang (2005): Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt am Main.
- Meseth, Wolfgang (2008): Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen eines bisher kaum beachteten Phänomens. In: Zeitschrift für Genozidforschung. Jg. 8, H. 2. Bochum, S. 96-117.
- Metzing, Andreas (2002): Kriegsgedenken in Frankreich (1871-1914). Studien zur kollektiven Erinnerung an den Deutsch-Französischen Krieg 1870/71. Freiburg.
- Mosse, George L. (1980): Soldatenfriedhöfe und nationale Wiedergeburt. Der Gefallenenkult in Deutschland. In: Vondung, Klaus (Hg.): Kriegserlebnis. Der Erste Weltkrieg in der literarischen Gestaltung und symbolischen Deutung der Nationen. Göttingen, S. 241-261.
- Mosse, George L. (1993): Gefallen für das Vaterland. Nationales Heldentum und namenloses Sterben. Stuttgart.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.
- Petermann, Sandra (2007): Rituale machen Räume. Zum kollektiven Gedenken der Schlacht von Verdun und der Landung in der Normandie. Bielefeld.

- Rahe, Thomas (2008): Bergen-Belsen – Stammlager. In: Benz, Wolfgang/Distel, Barbara (Hg.): Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager. Band 7: München, S. 189-217.
- Reichel, Peter (1999): Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit und die nationalsozialistische Vergangenheit. Frankfurt am Main.
- Schafft, G. E./Zeidler, Gerhard (1996): Die KZ-Mahn- und Gedenkstätten in Deutschland. Berlin.
- Schoßig, Bernhard (Hg.) (2011): Historisch-politische Bildung und Gedenkstättenarbeit als Aufgabe der Jugendarbeit in Bayern. Einrichtungen – Projekte – Konzepte. München.
- Schwietring, Marc (2003): Konkretionen des Erinnerns. Der Wandel des Gedenkens an historischen Stätten der NS-Verbrechen. In: Klundt, Michael u.a.: Erinnern, verdrängen, vergessen. Geschichtspolitische Wege ins 21. Jahrhundert. Gießen: Netzwerk für politische Bildung, Kultur und Kommunikation e.V. (NBKK), S. 137-173.
- Simon, Ingeborg/Simon, Otto (2011): Die Interessengemeinschaft Golm e.V. 12. März 1992-12. März 2005 eine (spontane) Bürgerbewegung in Ostdeutschland. In: Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Hg.): Der Golm und die Tragödie von Swinemünde. Kriegsgräber als Wegweiser zwischen Vergangenheit und Zukunft. Karlshagen, S. 411-428.
- Thimm, Barbara/Köbler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main.
- Werker, Bünyamin (2016): Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung – Forschung, Konzepte, Angebote. Münster.
- Zilien, Johann (1993): Der „Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V.“ in der Weimarer Republik. Ein Beitrag zum politischen Denkmalkult zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. In: Archiv für Kulturgeschichte (75), S. 445-478.
- Zumpe, Helen Esther (2012): Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Eine empirische Studie zur Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten. Schwalbach/Ts.

Anschrift des Autors

Dr. Bünyamin Werker
 Akademie der Kulturellen Bildung des
 Bundes und des Landes NRW
 Küppelstein 34
 42857 Remscheid
 Tel.: +49 (0) 2191 794 0
 E-Mail: werker@kulturellebildung.de

Jun Yamana

Hiroshima als architektonischer Raum der Erinnerung: Zur Problematik der Pädagogisierung eines geschichtlichen Ortes

1 Ambivalenz der Erinnerungskultur und Pädagogik aus der Perspektive der Raumforschung

In Hiroshima leben wir auf einer festgetretenen Ruine.¹ Dies lernt man irgendwann während des Aufwachsens. Es stellt sich jedoch die Frage, ob und wenn ja, wie diese Erfahrung pädagogisch vermittelt werden kann. Diese Frage verknüpft sich mit der allgemeineren nach dem pädagogischen Umgang mit Negation: Eine Pädagogik, der der moderne Fortschrittsgedanke zugrunde liegt, wird in eine Krise geraten, wenn „Katastrophe“ oder „Negation“ statt „Entwicklung“ oder „Affirmation“ in ihrem thematischen Zentrum steht².

Die Erinnerungspolitik und Pädagogik in Hiroshima, die sich nach dem Atombombenabwurf vom 6. August 1945 entwickelte, kann als experimenteller Versuch für eine solche Aufgabe verstanden werden. In diesem Aufsatz wird die Stadt Hiroshima als architektonischer Raum der Erinnerung auf Bildung und Pädagogik interpretiert. Die Authentizität des Ortes eines geschichtlichen Ereignisses veranlasst die Produktion von Wissen und räumlicher Inszenierung, und dies legitimiert und verstärkt wiederum die Authentizität des Ortes. Mit dieser Wechselwirkung von authentischem Ort und Sinngebung ist die Pädagogik konfrontiert. Es stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Authentizität und Sinngebung in Bezug auf pädagogische Vermittlung.

¹ Dies gilt nicht nur für Hiroshima, wie Günther Anders philosophisch erwägt, der die Ruine dort als „Weltzustand“ (Anders 1972a, S. 93) betrachtet. Er versucht, „die Zeit umzudrehen“ (Anders 1972b, S.10) durch Anschließen der Erinnerung der Ruine an die Erinnerung ihrer möglichen zukünftigen Zerstörung. Über Pädagogik bezüglich des Erinnerungsortes Hiroshima nachzudenken, bedeutet nichts anderes, als seinen Versuch zu übernehmen (Yamana 2016). Als wichtige Untersuchung zum Thema „Ruine“ als Medium der Erinnerung, vgl. Hell/Schönlé 2010.

² Vgl. Benner 2005.

Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs sind mehr als 70 Jahre vergangen und genauso lang ist Hiroshima mit der Aufgabe konfrontiert, an den Atombombenabwurf zu erinnern. Im Laufe der Zeit wurde und wird die Stadt als architektonischer Raum der Erinnerung immer wieder neu strukturiert oder umstrukturiert. Aufgrund des Übergangs vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis wird sie mehr und mehr pädagogisiert.

Die neuesten Hiroshima-Forschungen³ werden im Folgenden mit meiner gedenkstättenpädagogischen Analyse Hiroshimas verbunden⁴, die von der Theorie der Erinnerungskultur von Aleida (1999) und Jan Assmann (1992) sowie der von Pierre Nora (1990) geführten Diskussion über „Erinnerungsorte“ stark inspiriert ist. Mit anderen Worten wird der Stadtraum Hiroshima als „soziale Bedingung“⁵ des Gedächtnisses aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive konstruktivistisch thematisiert.

Für diesen Forschungszweck gewinnt das Stichwort „Architektur“ an Bedeutung. „Architektur“ meint nicht nur einzelne Gebäude, sondern auch den Gesamtkomplex des Städtebaus. Sogar im abstrakten Sinne kann alle vom Menschen gemachte Struktur „Architektur“ genannt werden. Ludger Schwarze betont, dass „Architektur [...] das Bauen eines Anfangs, eines Grundes o-

³ Im Verlauf von 70 Jahren änderte sich nicht nur der Raum der Stadt Hiroshima, sondern auch der Standpunkt der Beobachterinnen und der Beobachter. Der „Gedächtnis-Boom“ selbst übte einen großen Einfluss auf die Hiroshima-Forschung aus und auch das Bewusstsein der Konstruktion von Erinnerung. Neben der Untersuchung der geschichtlichen „Tatsache“ des Atombombenabwurfs wurde und wird seitdem intensiver gefragt, durch welche Praxen, insbesondere durch welche Diskurspraxen, seine Realität konstruiert wurde. Als epochale Arbeit gilt die Forschung von Lisa Yoneyama (1999=2005). Sie bezieht sich auf die Diskurs-Analyse des Holocaust von James Edward Young (1988) und die metahistorische Forschung von Hayden White (1973) und stellt die These auf, dass auch die Zeugenaussagen von Überlebenden aus Hiroshima „als Konstruktion durch Rhetorik, etwa wie Bestimmung, Metapher und Plot“ (Yoneyama 1999=2005, S. 290) betrachtet werden können. Ihre Hiroshima-Forschung wird als „pionierhafte Erinnerungsforschung zur Atombombenuntersuchung im 21. Jahrhundert“ (Naono 2015: S. 13) angesehen. Statt mich allein auf die japanischen Forschungsergebnisse über Hiroshima nach der konstruktivistischen Wende zu beziehen, werden hier beispielhaft die Untersuchungen von Sherif (2009) und Zwingenberg (2016) im englischsprachigen Raum genannt.

Mein Aufsatz setzt solche Ergebnisse voraus und versucht, Raum und Pädagogik der Stadt Hiroshima aus einer konstruktivistischen Perspektive zu thematisieren. Wenn ich meinen Aufsatz in Unterscheidung zur Forschung von Yoneyama charakterisieren soll, so versuche ich, erstens, pädagogische Fragen einzubeziehen, wovon sich Yoneyama eher distanziert zeigt. Zweitens hält Yoneyama die Unterscheidung zwischen einer „offiziellen“ und „alternativen“ Sichtweise für wichtig und bevorzugt letztere. Wie ich später erwähnen werde, scheint mir diese Unterscheidung nicht zu reichen, um die aktuelle Situation in Hiroshima bezüglich der Pädagogik zu analysieren.

⁴ Yamana 2001.

⁵ Halbwachs 1950.

der Prinzips: Arché“ bedeutet, und „[d]as Bauen nimmt dort, wo es einen Anfang ins Werk setzt, auch etwas weg“. ⁶ In diesem Zusammenhang könnte auch der Erinnerungsraum, als Architektur verstanden, etwas Neues ermöglichen, aber zugleich etwas Anderes ausschließen. Solche „Tragödie der Kultur“ ⁷ bzw. Ambivalenz der Kultur zu beobachten, könnte ins Zentrum von Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft führen ⁸ – also auch die Hiroshima-Forschung. ⁹

Im Folgenden wird zuerst die Struktur der Stadt als Erinnerungsraum erläutert (Kap. 2) und dann gefragt, wie solcher Raum an Pädagogik geknüpft ist (Kap. 3). Anschließend wird Kritik am Erinnerungsraum Hiroshima formuliert, denn er selbst entsteht wiederum nur durch „Zerstörung“. Hierbei wird erörtert, was solche Kritik für die pädagogische Vermittlung bedeuten kann (Kap. 4).

2 Strukturierung des Stadtraums

Wenn man nach Hiroshima reist, merkt man sofort, dass der Friedenspark als Zentrum der Erinnerungskultur angesehen wird. Das Friedensmuseum und viele „Überreste“ – der Atombombendom, der Friedenspark und die erhalten gebliebenen Gebäude sowie Bäume – befinden sich im oder am Friedenspark. Auch viele Monumente und Denkmäler wurden dort errichtet. ¹⁰ Der Friedenspark fungiert als Erinnerungsraum nicht nur für die lokalen Schülerinnen und Schüler. Jedes Jahr besuchen unzählige weitere Schüler aus ganz Japan in Klassenreisen den Friedenspark, um die Geschichte des Atombom-

⁶ Schwarte 2009, S. 17.

⁷ Simmel 1996 (Orig. 1910).

⁸ Yamana 2015.

⁹ Mir scheint der Erinnerungsraum Hiroshima aus verschiedenen Elementen zu bestehen. Vor allem aus pädagogischer Perspektive kann er als Netzwerk von Stadt, Museen, Schulen und Massenmedien angesehen werden. Museen, Schulen und Massenmedien sollten als wichtige Teile dieses Netzwerkes einzeln präziser erwägt werden. In diesem Aufsatz konzentriere ich mich jedoch auf die Beschreibung und Interpretation der Kombination solcher Elemente im Stadtraum. Zur Vorbereitung des Textes habe ich in der städtischen Bibliothek Hiroshima, dem Archiv der Stadt Hiroshima, im städtischen Bildungsausschuss Hiroshima, der Abteilung für touristische Politik sowie für politische Planung der Behörde Hiroshima, im Friedensmuseum Hiroshima, dem lokalen Zeitungsverlag „Chugou-Shinbun-Sha“, dem Fernsehsender „NHK-Hiroshima-Hōsō-Kyoku“, und „Chūgoku-Hōsō“ und in der Bahnplanungsabteilung der Straßenbahngesellschaft „Hiroshima-Dentetsu“ recherchiert und Interviews geführt.

¹⁰ Nach den neuesten Daten (Abteilung für Friedensförderung der städtischen Behörde Hiroshima 2016) gibt es 50 Denkmäler im und neben dem Friedenspark.

benabwurfes und die Geschichte des atomaren Zeitalters kennenzulernen.¹¹ Neben solchen sozusagen „pädagogischen Pilgern“ kommen in- und ausländische Touristen aller Generationen zum Park.¹² Insofern ist Erinnerungskultur in Hiroshima nicht nur Teil schulischer Erziehung.

Der Friedenspark befindet sich schon allein geographisch fast in der Mitte des Stadtkerns. Darüber hinaus ist er auch durch die Stadtkonstruktion symbolisch zentralisiert: Zum einen kann der „Friedensboulevard“ als Abszissenachse angesehen werden, zum anderen liegen die wichtigsten Anlagen des Parks – das Friedensmuseum, das Monument für die Toten des Atombombenabwurfs, die „Friedensflamme“ und ferner der Atombombendom auf einer Ordinatenachse im Friedenspark.¹³ Selbstverständlich ist dies gestalterisch so geplant. Allerdings wurde dies nicht von Anfang an in erinnerungskultureller Absicht so konzipiert.

Beim Neuanfang aus der „Ground Zero“-Situation war die Wiederherstellung des sozialen Alltags die dringendste Aufgabe. Deshalb wurde die städtische Querachse zuerst ohne Bezug auf eine erinnerungskulturelle Intention entworfen. Im Stadtplan für den Wiederaufbau von 1946 sieht man die „Hauptstraße 1“ in seiner Mitte, die nach der Planung etwa 100 Meter breit werden sollte.¹⁴ Diese breite Straße, die jetzt „Hiroshima Friedensboulevard“ genannt wird, wurde gegen ein Übergreifen von Feuer in der Stadt entworfen. Der Friedenspark wurde damals für das Nakajima Stadtviertel entworfen.¹⁵ Aber er war nur als einer von mehreren Parks geplant und hatte auf den offiziellen Dokumenten noch keine herausgehobene Bedeutung.¹⁶

Erst 1949, also 4 Jahre nach dem Atombombenabwurf, wurde die Hauptstruktur der Stadt als Erinnerungsraum konzipiert. Am 17. April 1949 wurde ein Wettbewerb für die Gestaltung des Friedensparks ausgeschrieben. Am 6. August des gleichen Jahres, als das „Gesetz für die Friedensstadt Hiroshima“ erlassen wurde, entschied man sich nach Prüfung der unterschiedlichen Ent-

¹¹ Das Friedensmuseum berichtet, dass 334,798 Klassenreisende von April 2015 bis März 2016 das Museum besucht haben (Abteilung für Instruktion des Friedensmuseums im Friedenskulturzentrum Hiroshima 2016a).

¹² Von April 2015 bis März 2016 gab es insgesamt 1.495,065 Besucher des Museums, davon 338,891 aus dem Ausland (Abteilung für Instruktion des Friedensmuseums im Friedenskulturzentrum Hiroshima 2016b).

¹³ Der Übersichtsplan des Friedensparks Hiroshima wird abgebildet in Yamana 2001, S. 307f. Der aktuelle Zustand des Parks ist auf der Website des Hiroshima Friedensmuseums als „Guided Tours to Peace Memorial Park and Vicinity“ zu finden.

¹⁴ Städtische Behörde Hiroshima (1946). Vgl. Redaktionsgruppe der Geschichte des Wiederaufbaus aus der Kriegsbeschädigung 1995, S. 39.

¹⁵ Ebd., S. 40.

¹⁶ Ebd..

würfe aus dem In- und Ausland für das Konzept des Architekten Kenzō Tange, künftig allgemein „Tange-Plan“ genannt.¹⁷

Der „Tange-Plan“ konzipierte den Erinnerungsraum als Teil des Stadtensembles von Hiroshima.¹⁸ Im Gegensatz zu anderen Planern wollte Tange nicht nur innerhalb des Parks, sondern auch am Motoyasu-Gawa-Fluss und im Stadtviertel neben der Hiroshima-Burg neue Einrichtungen anlegen und dabei auch die noch existierenden Grünstreifen bebauen. Nach dem Entwurf von Tange schließt das Ensemble an die schon erwähnte Ordinatenachse mit den wichtigsten Anlagen an. Das waagerecht und senkrecht verlaufende Straßennetzwerk berücksichtigend, sah er die „Hauptstraße 1“ als zentrale Achse für sein Konzept an, die zwei Jahre später in „Friedensboulevard“ umbenannt wurde (Abb.1). Auf der Kreuzung zwischen der vertikalen und horizontalen Achse liegt das Nakajima-Viertel, nun mit dem Namen „Friedenspark“ (Abb. 2).

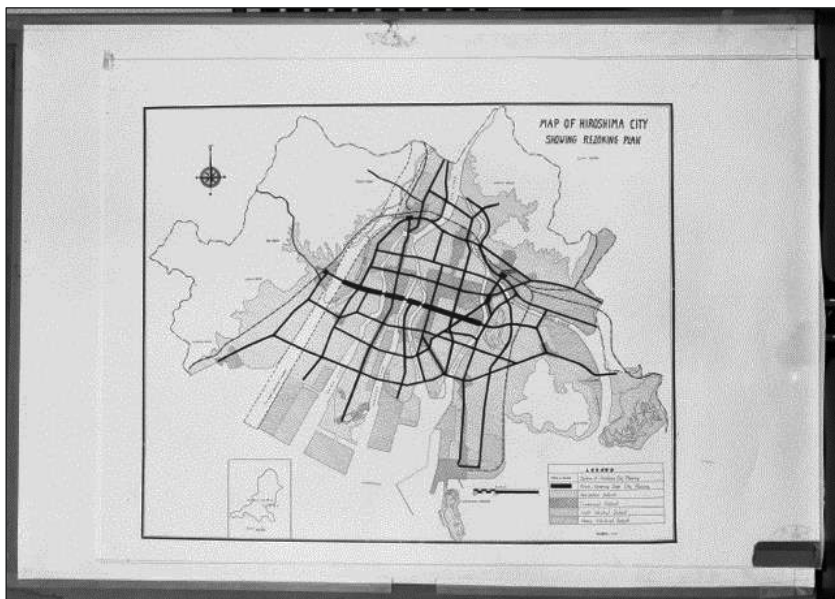


Abb. 1: Stadtplan für die Bauplanung der Friedensgedenktstadt Hiroshima (1946)

Der Friedenspark besteht im Wesentlichen aus drei Momenten, die in ihrem Ensemble seinen Charakter prägen: Gebet, Gedenken und Trauer. Was den Raum angeht, stellt das Grün, also die ausgedehnte Wiese im Park das Mo-

¹⁷ Tange/Kawazoe 1966, Ishimaru 1999.

¹⁸ Projektgruppe für Lebensforschung in Hiroshima 1985, S. 92.

ment des Gebetes und die Sehnsucht nach Frieden sinnbildlich am deutlichsten dar. Für das Gedenken steht der Atombombendom, der den „Schirm“ des Grünstreifens aus der damit verdeckten Ruine durchbricht und wohl genau deswegen zu den berühmtesten geschichtlichen Zeugnissen im „modernen Troja“, Hiroshima, gehört.¹⁹ Für das Moment der Trauer steht das Monument für die Atombombentodesopfer in der Mitte des Parks, das von Tange geplant und erbaut wurde. Zudem stehen im und um den Park weitere Monumente als Orte der Trauer.²⁰

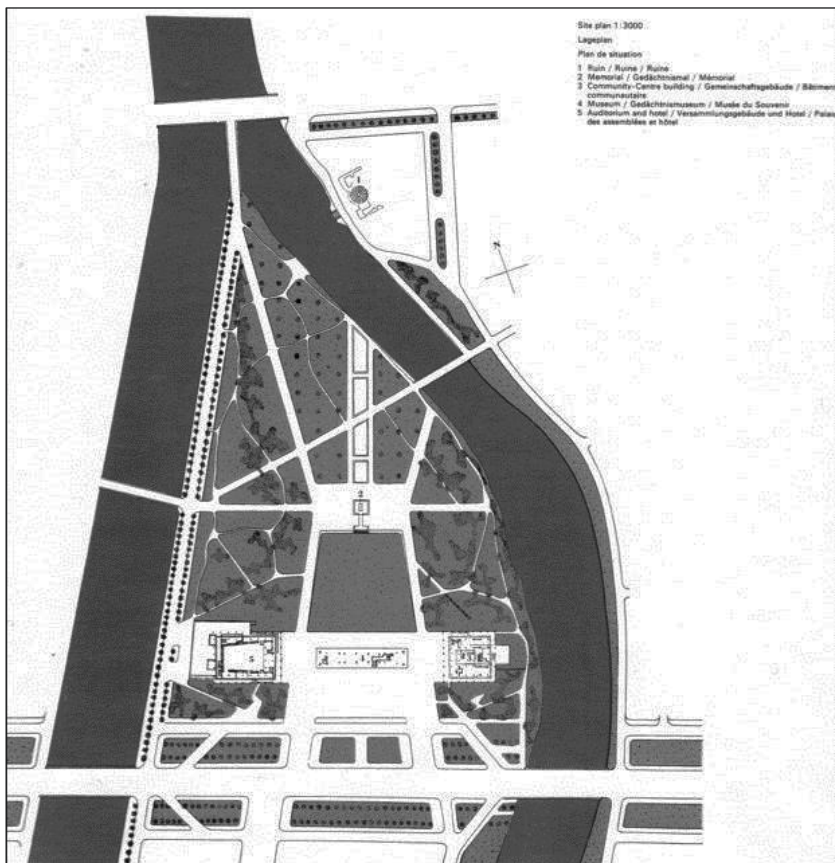


Abb. 2: Tange-Plan

¹⁹ Buruma 1994 = 1996, S. 119.

²⁰ Den Friedenspark aus gedenkstättenpädagogischer Perspektive vgl. Yamana 2001.

3 Stadtraum als Lehrmittel und Schauplatz der Erinnerung

Wenn man die Stadt Hiroshima als architektonischen Raum zur Erinnerung an 1945 betrachtet und ihre pädagogischen Aspekte sucht, lässt sich feststellen, dass sich die Pädagogisierung des Erinnerungsraumes historisch, aber auch aktuell zwischen Tourismus und Erziehung entwickelte und entwickelt. Früher dominierte der Ansatz des Erinnerungs-Tourismus. Schon auf dem offiziellen „Anordnungsplan des Straßennetzwerks und Parks für den Wiederaufbau in Hiroshima“ (Dezember 1946) wurden Fotos von Überresten des Atombombenabwurfs gezeigt, auf Grund derer die „Zehn Szenen der Atombombenspuren“ von der Stadt Hiroshima ausgewählt und anerkannt wurden.²¹ Hier lässt sich die Sorge für den Erhalt der Überreste beobachten, die durch den Wiederaufbau in ihrem Erhalt gefährdet werden könnten. Dabei war auch beabsichtigt, dass solche erinnerungskulturelle Bemühung „zur touristische Anlockung beitragen“²² sollte. Obwohl diese Absicht manchmal als „Kriegstourismus“ kritisiert wurde, blieb und bleibt der Wille zur Konservierung der Überreste in Hiroshima erhalten.²³

Die Idee einer räumlichen Führung ist als Teil der Erinnerungskultur also schon von Beginn an enthalten und findet sich bis heute im aktuellen „Führungsplan für Ausstellungseinrichtungen bezüglich des Friedens und gebliebene Gebäude und Bäume nach dem Atombombenabwurf“ (Version 2015), der vom Büro für die internationalen Angelegenheiten und Globalisierung vom Stadtamt Hiroshima herausgegeben wird. Wie schon der Titel andeutet, zeigt er (1) neun Gebäude und (2) elf Bäume als Atombombenspuren sowie (3) zwölf Informationstafeln zu den Zerstörungen durch die Atombombe mit Fotografien und kurzen Erläuterungen. Auf der Karte werden Standorte markiert und fünf unterschiedliche „Spaziergänge“ von 30 Minuten bis 4 Stunden für Touristen empfohlen.

Dieses räumliche Arrangement des Erinnerungsortes für Touristen im Rahmen der Erinnerungskultur lässt sich als pädagogische Praxis interpretieren, die eine Art Führung der Bildung beabsichtigt: Die Klassenreise nach Hiro-

²¹ N.N. 1947, S. 2. Vgl. Nishimoto 2007, S. 1, S.11.

²² N.N. 1947, S. 2.

²³ Die Geschichte der Auseinandersetzung um Fortdauer oder Abschaffung des Atombombendoms beschreibt Fukuma (2015) eingehend und stellt fest, dass sich die öffentliche Meinung im Lauf der Zeit von der Ablehnung der „hässlichen“ Ruine zu ihrer Akzeptanz als architektonischer Bote des Friedens geändert habe. Im Folgenden fokussiere ich die pädagogische Orientierung in solcher städtischen Architektur. Am Rande kann darauf hingewiesen werden, dass an die Untersuchung von Hell/Schönle (2010) in Bezug auf „Ruine und Gedächtnis“ mit der Geschichte des Atombombendoms in Hiroshima angeschlossen werden könnte.

shima kann als schulpädagogische Variation des „dark tourism“²⁴ für das kollektive Gedächtnis des negativen Geschehens am authentischen Ort verstanden werden. Sowohl die städtische Abteilung für Tourismus als auch die für Erziehung geben separat – in loser Kooperation – Materialien für die Hiroshima-Pädagogik heraus: Die Abteilung für die touristische Strategie im Büro für Wirtschaft und Tourismus in der städtischen Behörde veröffentlicht das „Führungsbuch für die Klassenreise nach Hiroshima“ (Version 2015), ein „Erlebnislernprogramm für Klassenreisende“ (Version 2015) und den „Führungsplan zum Spaziergang im Stadtzentrum und am Hauptbahnhof Hiroshima“ (Version 2015); während die Abteilung für Beförderung des Friedens im Friedensmuseum das „Handbuch für Lernen im Hiroshima Friedensmuseum“ (o.J.) und das „Arbeitsheft für Lernen für Frieden“ (o.J.) publiziert.

Ein Erziehungsprogramm für lokale SchülerInnen gibt es seit den 1970er Jahren, als sich der kommunale Bildungsausschuss mit der Reform der Friedenserziehung zu beschäftigen begann. Als der Untersuchungsbericht über das „Friedensbewusstsein“ von lokalen SchülerInnen von 2010 zeigte, dass etwa nur 33 Prozent der GrundschülerInnen in der 4. bis 6. Klasse auf die Frage nach Uhrzeit und Datum des Atombombenabwurfs in Hiroshima antworten konnten, entwickelte der Bildungsausschuss ein Programm der Friedenserziehung²⁵: Anlässlich der Krisendiagnose des „Friedensbewusstseins“ wurde das neue schulübergreifende kontinuierliche Programm für Friedenserziehung von der Grundschule bis zur höheren Schule 2014 abgefasst.²⁶ Dieses Programm ist auf den Stadtraum mindestens auf drei Weisen bezogen.

Erstens werden in den Lehrmaterialien Orte und Dinge durch Text und Bild vorgestellt, an denen sich die Auswirkungen des Atombombenabwurfs zeigen. Der kommunale Bildungsausschuss veröffentlicht die „Hiroshima Arbeitshefte für Frieden“ (2015a, b, c),²⁷ in denen Szenen aus der Vergangenheit und Gegenwart Hiroshimas auch mit kindgerechten Illustrationen und

²⁴ Lennon/Foley 2000.

²⁵ Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima 2011, S. 10. Nach den neuesten Ergebnissen der gleichen Umfrage (2015) ist der Prozentsatz der richtigen Antwort von GrundschülerInnen der 4. bis 6. Klasse signifikant auf 75.3 Prozent gestiegen (Mizukawa 2016, S. 26). Ob allerdings der Anstieg als Beweis für die Verbesserung der Friedenserziehung verstanden werden kann, bleibt offen.

²⁶ Bildungsausschuss der Stadt Hiroshima 2014, und Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima, Sektion für Schulerziehung, Abteilung 1 und 2 o.J. a, b, c.

²⁷ Die „Hiroshima Arbeitshefte für Frieden“ (2015) sind als vier Bände für die Altersstufen veröffentlicht. Ihre Untertitel deuten darauf hin, wie sie – bedacht auf eine Kontinuität der Friedenserziehung – aufeinander bezogen sind: „Leben, Natur und Menschenbeziehung“ für die 1. bis 3. Schulklasse, „Hiroshima als Heimat: Bombardierung und Wiederaufbau“ für die 4. bis 6. Schulklasse, „Übernahme: Hoffnung auf Frieden“ für 7. bis 8. Schulklasse und „Botschaft aus Hiroshima: Realisierung der nachhaltigen Gesellschaft“ für die 10. bis 12. Schulklasse.

Mangas dargestellt werden. Als bemerkenswert gilt der „Stadtplan des Explosionspunkts früher und heute“ (2000), der an alle lokalen SchülerInnen der 4. Klassen ausgeteilt wird. Darauf ist die jetzige Landschaft des Friedensparks hellfarbig gedruckt und gleichzeitig wird dargestellt, wie das Stadtviertel vor 1945 aussah. Obwohl nicht beschrieben wird, was im Augenblick des Morgens vom 6. August passierte, lernen die SchülerInnen mit diesem Stadtplan, dass sie auf festgetretenen Ruinen leben und gehen. Auf der Rückseite des Stadtplans werden übrigens die Beschädigungssituationen von 1945 mit konzentrischen Kreisen abgebildet. Diese Stadtpläne wurden vom lokalen Zeitungsverlag „Chūgoku-Shinbun-Sha“ im Jahre 2000 publiziert – ein Beispiel der Kooperation zwischen Schulen und Massenmedien.

Zweitens kann der Stadtraum selbst als Medium der Friedenserziehung in Hiroshima betrachtet werden. Nach Empfehlung des Bildungsausschusses sollte jeder Schüler und jede Schülerin der Stadt das Friedensmuseum mindestens einmal während der neunjährigen Schulzeit besuchen. Das Museum lässt sich so als dreidimensionales „Zusatzlehrbuch“ betrachten. Laut einer Umfrage von 2011 haben tatsächlich auch 88 Prozent der lokalen Schulen diesen Museumsbesuch durchgeführt.²⁸ Für die Grundschulen wird vom Bildungsausschuss zusätzlich empfohlen, die überlebenden Bäume zu besichtigen, zudem für die Mittelschule die „Monumententour (hi-meguri)“ und für die höhere Schule die Teilnahme an der Gedenkfeier am 6. August.

Drittens fungiert der Stadtraum als Schauplatz und Inszenierungsort für die alljährliche Erinnerungsveranstaltung. In Hiroshima findet jedes Jahr das „Kinder-Gipfeltreffen für Frieden“ statt. Alle lokalen SchülerInnen der 6. Klasse schreiben einen Aufsatz über das Thema „Frieden“, und unter ihnen werden 20 SchülerInnen ausgewählt. Sie fertigen zusammen eine „Deklaration für Frieden“ an, die von zwei ausgewählten SchülerInnen bei der Gedenkfeier am 6. August im Friedenspark vorgelesen wird. Ferner wird ein „Kinder-Zusammentreffen für Frieden in Hiroshima“ am gleichen Tag im „Internationalen Konferenzzentrum“ im West-Flügel des Friedensmuseums veranstaltet, bei dem sich Kinder der Stadt und aus Japan versammeln und „ihre Gefühle und Ideen für Frieden sprachlich, musikalisch oder theatralisch usw. darstellen“.²⁹

Die Erinnerungskultur von Hiroshima ist demzufolge durch eine Kombination aus Stadtraum, Museum und Schule sowie Massenmedien gestaltet. Der Stadtraum fungiert als kubisches Lehrmittel und zugleich als Schauplatz der Inszenierung von Erinnerungspraxen. Der Prozess solcher räumlichen Kom-

²⁸ Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima 2011, S. 8f.

²⁹ Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima, Sektion für Schulerziehung, Abteilung 1 und 2 o.J. a, S. 1.

binierung kann als „Musealisierung“³⁰ der Stadt bezeichnet werden. In diesem musealisierten Raum wird den Spuren und Folgen des Atombombenabwurfes Sinn verliehen. Die Vermittlung findet sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schule statt.

4 Kritik an der Musealisierung der Stadt

Der musealisierte Stadtraum wurde bisher gelegentlich kritisch beurteilt. Hinter den Kulissen des Stadtraums als Schauplatz verbergen sich verschiedene „Zerstörungen“. Der Philosoph Günther Anders, der den Friedenspark in Hiroshima 1958 besucht hat, hat z.B. gegen den Wiederaufbau der Stadt als „Zerstörung der Zerstörung“³¹ argumentiert, „[m]an hätte [...] das Kernstück des Unheils einfach unangetastet liegen lassen müssen“ (Anders 1995: 120= 1960: 164).³²



Abb. 3: Gedenkzeremonie am 6. August 1955

³⁰ Yoneyama 2005, S. 112.

³¹ Anders 1995, S. 62 = 1960, S. 79.

³² Über die Rolle von Günther Anders in Hiroshima vgl. Yamana 2016.

Aus einer anderen Perspektive hat der japanische Soziologe Yoshiaki Fukuma neulich seine Aufmerksamkeit auf eine andere „Zerstörung“ gerichtet. Ein Foto einer Szene bei der Gedenkzeremonie vom 6. August 1953 zeigend, hob er hervor, dass Überlebende ihre Bretterhäuser zwischen dem Monument für die Atombombentodesopfer und dem Atombombendom im Nakajima-Viertel aufgebaut hatten. Ferner zeigte er, dass zwischen den Hütten und der Bühne ein Vorhang gezogen wurde, der die Bühne von den Häusern im Park trennte und diese unsichtbar machte. Wie die Fotografie vom 6. August 1955 (Abb. 3) zeigt, blieb es bei dieser Strategie des Verbergens. Erst in einer Fotografie der Gedenkzeremonie von 1958 (Abb. 4), an der Anders und andere zahlreiche ausländische Gäste teilgenommen hatten, wird deutlich, dass die Bewohnerinnen und Bewohner umgesiedelt worden waren, und kein Vorhang mehr existierte. Diese Tatsache nannte Fukuma eine „Gewalt der Ästhetisierung“³³ im Sinne der Zerstörung des Lebensortes.



Abb. 4: Gedenkzeremonie am 6. August 1958

Schließlich hat die Schriftstellerin Keiko Horikawa (2015) in ihrer neuesten Dokumentation darauf aufmerksam gemacht, dass unzählige Gebeine unmittelbar nach dem Atombombenabwurf zum Ort im Nakajima-Stadtviertel ge-

³³ Fukuma 2015, S. 135.

bracht wurden,³⁴ wo früher ein buddhistischer Tempel existierte. An dieser Stelle wurde das „Gedächtnismonument für Atombombenopfer“ 1946 gegründet, an dem die erste offizielle Gedenkfeier im gleichen Jahr stattfand. Als jedoch der „Tange-Plan“ realisiert wurde, wurde dieses quasi natürlich entstandene Zentrum der Erinnerung durch die neue Struktur des Parks an den Rand versetzt. Mit andern Worten brachten die Zentralisierung des neuen offiziellen Monuments von Tange und die Standardisierung der Wege die Zerstörung der Urstruktur des Erinnerungsortes mit sich.

Die schärfste Kritik stammt von Lisa Yoneyama. Auf Basis ihrer Analyse der Diskurs-Praxen über Hiroshima interpretiert sie die Tendenz der Musealisierung des Stadtraums als „Domestizierung der Erinnerungslandschaft“.³⁵ Ihrer Argumentation zufolge wurde diese Tendenz durch die Entwicklung des Städtebaus und des damit eng zusammenhängenden Tourismus und im Zuge der Globalisierung mehr und mehr befördert. Die Erinnerungskultur in Hiroshima sei gerade vom Stadtraum selbst gefährdet, der eigentlich zu ihrer Entwicklung beitragen sollte.

Zugleich entdeckt Yoneyama jedoch Möglichkeiten einer alternativen Erinnerungskultur im selben Stadtraum.

„Die kommunalen Reiseführer und -pläne liefern Anleitungen zum Spaziergang, die uns so führen, dass die Geschichte der musealisierten Atombombenbeschädigung nachzuerleben ist, die abgetrennt ist vom Stadtviertel des Atombombendoms und des Friedensparks sowie seiner Umgebung. Dann leiten sie uns zu verschiedenen Stadtteilen mit Kunstmuseen oder Kaufhäusern weiter, wo man Frieden und die Existenz der Konsumkultur nach dem Zweiten Weltkrieg mitfühlen kann. Dagegen versuchen freiwillige ‚Denkmalstouren‘ mit Augenzeugen bzw. Überlebenden und eine ‚Walk Rally‘ von Bürgern, Erinnerungsorte durch Umwege ins Gedächtnis zu gelangen, auf Wegen, die nicht in den offiziellen touristischen Stadtplänen stehen“.³⁶

Yoneyama stellt der offiziell entwickelten Erinnerungskultur solche alternative räumliche Praxen entgegen und nennt sie „Mnemonic De-Tour“.³⁷

In ihrer Monographie schreibt Yoneyama, dass „Hiroshima zukünftig zum Raum der Vergnügung und urbanen Unterhaltung zumindest auf der Ebene der offiziellen Vorstellung transformiert wird“.³⁸

Von ihrem Standpunkt aus könnte auch das neue Konzept „Hijiyama-Park als ‚Friedenshügel‘“, (2015) kritisiert werden, den die Stadt Hiroshima anlässlich des 70. Gedenkjahres vom Atombombenabwurf entworfen hat. Auf dem

³⁴ Horikawa 2015.

³⁵ Yoneyama 1999 = 2005, S. 75.

³⁶ Yoneyama 1996, S. 8.

³⁷ Ebd.

³⁸ Yoneyama 1999 = 2005, S. 98.

Hijiyama-Hügel, der etwa zwei Kilometer vom Hypozentrum entfernt liegt, bestehen bereits wichtige Einrichtungen, wie das städtische Museum für moderne Kunst, in dem auch so genannte „Atombomben-Kunstwerke“ ausgestellt werden. Die Stadt hat vor, das Gelände auf dem Hügel in neun Gebiete je nach Funktion einzuteilen, die als „Kunstpark“ zusammengeschlossen werden.

Die Realisierung des Konzepts könnte eine Umstrukturierung des Erinnerungsraums mit sich bringen, der jetzt hauptsächlich im Friedenspark monopolisiert ist. Eine Bipolarisierung des Erinnerungsraums kann auch eine dynamische Bewegung zwischen Friedenspark und „Friedenshügel“ mit sich bringen. Entgegen der pessimistischen Sicht von Yoneyama lässt sich dann hoffen, dass der Friedenspark als autorisierter Erinnerungsraum durch das Konzept „Friedenshügel“ relativiert bzw. in seiner Bedeutung verschoben wird. Es scheint noch nicht klar zu sein, wie sich das Konzept auf die pädagogische Vermittlung der Örtlichkeit in Hiroshima auswirken kann und inwieweit das Konzept verwirklicht wird. Seit der Debatte um die „Zehn Szenen der Atombombenspuren“ ist die Erinnerungskultur in Hiroshima mit ihrer spannungsreichen Beziehung zu Wiederaufbau und Tourismus konfrontiert.

5 Zwischenbilanz: Zur Möglichkeit des Erinnerungsortes als Anregung zur Selbstreflexion

Der gegenwärtige Zustand erscheint im Vergleich zur früheren Situation, die Yoneyama analysierte, etwas komplizierter. Denn zwischen offiziellem und alternativem Gedenken ist nicht mehr so eindeutig wie vormalig zu unterscheiden, indem Offizielles auf sich selbst reflektiert und Alternatives zum Teil hinter die offizielle Gedenkinszenierung dringen möchte. Die Erinnerungskultur könnte durch die Globalisierung mehr und mehr kommerzialisieren, standardisieren, musealisieren und pädagogisieren, wie Yoneyama schon andeutet. Aber in der globalisierten und medialisierten Welt transformiert die frühere Kulisse der Erinnerungskultur zu einem Teil ihrer Bühne und macht Musealisierung und Inszenierung selbst zum Thema. Globalisierung müsste eigentlich dazu auffordern, den Stadtraum als Bühne zu gestalten, um die Bühne selbst reflektieren zu können. Aber wie kann ein solcher Stadtraum in der reflexiven Erinnerungskultur realisiert werden?

Eine neue Ausstellung des Friedensmuseums lässt sich als ein mögliches Anzeichen solcher Selbstreflexion interpretieren. Das Museum hat zugelassen, dass die Fotografin Miyako Ishiuchi beschädigte Dinge von Toten – etwa

Kleider, Brille und Armbanduhr usw. – fotografiert.³⁹ Während man daran gewöhnt ist, dass die Ausstellung der Überreste im Friedensmuseum die Erinnerung an die damalige Katastrophe evoziert, hat die Fotografin sich von dieser emotionalisierenden Sichtweise gelöst und will auch die Sachen von solcher Bedeutung befreien. Sie beschreibt ihre Tätigkeit wie folgt:

„Ich sage zu ihnen ‚Hallo‘ und stelle ihre Formen im natürlichen Licht um und hole in Ruhe Luft. Dann spüre ich den Moment, wo sie mich anzusprechen beginnen. Die Dinge, in denen die Zeit von jenem katastrophalen Tag eingeprägt ist, sind blass und steif, aber sie bekommen ihre ursprünglich weiche und bunte Figur wieder, während sie ihre kurze Freizeit mit mir verbringen.“⁴⁰

Hier findet sich ein Ansatz der „Entmusealisierung“ der Dinge im Museum, der früher wegen des moralischen Vorbehalts vermutlich nicht möglich war. Das Museum versucht – einmal – Distanz zu seinem Thema Frieden und seiner durch die architektonische Struktur vorgegebenen Ordnung zu nehmen und sich trotzdem an das unvergleichliche geschichtliche Ereignis und den zentralen Auftrag „Frieden“ anzunähern. So ließe sich die siebzigjährige Erinnerungskultur von Hiroshima nicht nur als Krise darstellen, sondern es hat sich eine Tür zu neuen Möglichkeiten geöffnet.⁴¹

Kann auch die Pädagogik eine ähnliche „Entpädagogisierung“ durchlaufen und sich selbst redefinieren? Im pädagogisierten Raum zur Erinnerung lernt man im Allgemeinen, Dinge in ihrem geschichtlichen und sozialen Kontext zu verstehen, ihnen Sinn zu verleihen und sich nach solcher Sinngebung zu orientieren. Im Unterschied dazu ist mit „Entpädagogisierung“ gemeint, Dinge aus ihrem pädagogisierten Kontext und Sinn zu lösen, sich von der vorgegebenen Orientierung und Bedeutungszuschreibung zu befreien und jetzt die Welt von einer anderen Perspektive aus zu beobachten. Gelegentlich müsste solche „Entpädagogisierung“ selbstverständlich mit der „Pädagogisierung“ konfrontiert werden, um eine Auseinandersetzung zu provozieren. Wenn beide Elemente jedoch eine Wechselbeziehung trotz ihrer Opposition aufbauen würden, böte dies eine Chance, den Stadtraum als Bühne der Erinnerungskul-

³⁹ Vgl. die Fotoedition Ishiuchi 2014 und den Film über die künstlerische Tätigkeit von Ishiuchi von Hoaglund 2012.

⁴⁰ Ishiuchi 2014, S. 112.

⁴¹ Kenji Shiga, der erste Leiter des Friedensmuseums, der den Atombombenabwurf nicht mehr aus eigener Erfahrung kennt, kommentierte die Arbeit der Fotografin Ishiuchi: „Es freut mich, dass eine Künstlerin wie Frau Ishiuchi mit einer neuen Perspektive 68 Jahre nach dem Weltkrieg auftritt. Ich werde solche neuen Herangehensweisen wie ihre weiter unterstützen“ (Shiga/Abe 2013, S. 1)

tur zu gestalten, um die Bühne selbst reflektieren zu können.⁴² Nun steht die Stadt Hiroshima in der experimentellen Phase.

Quellen und Literatur

Quellen

- Abteilung für Beförderung des Friedens im Friedensmuseum „Handbuch für Lernen im Hiroshima Friedensmuseum“ (A5, 14 S.) (o.J.) 広島平和記念資料館啓発課 (作成年不詳) 『広島平和記念資料館学習ハンドブック』 A5判14頁 (Japanisch, unverkäuflich).
- Abteilung für Beförderung des Friedens im Friedensmuseum „Arbeitsheft für Lernen für Frieden“ (B5, 3 S.) (o.J.) 広島平和記念資料館啓発課 『平和学習ワークブック』 B5判3頁 (Japanisch, unverkäuflich).
- Abteilung für die touristische Strategie im Büro für Wirtschaft und Tourismus in der städtischen Behörde (Hg.) (2015): Führungsbuch für die Klassenreise nach Hiroshima. (A4, 26S.) 広島市経済観光局政策部監修 (2015) 『ひろしま修学旅行ガイドブック』 A4判26頁 (Japanisch, unverkäuflich).
- Abteilung für die touristische Strategie im Büro für Wirtschaft und Tourismus in der städtischen Behörde (2014): Führungsplan zum Spaziergang im Stadtzentrum und am Hauptbahnhof Hiroshima. 広島市経済観光局政策部 (2014) 『修学旅行に最適広島中心部・広島駅前街歩きマップ』 (Japanisch, unverkäuflich).
- Büro für die international Angelegenheiten und Globalisierung im Stadtamt Hiroshima (o.J.): Führungsplan für Ausstellungseinrichtungen bezüglich des Friedens und gebliebene Gebäude und Bäume nach dem Atombombenabwurf. 広島市市民局国際平和推進部平和推進課 (作成年不詳) 『平和関連の展示施設等、被爆建物、被爆樹木等見学マップ』 A3判2頁 (Japanisch, unverkäuflich).
- Chūgoku-Shinbun-Verlag (2000): Stadtplan des Explosionspunkts früher und heute. 中国新聞社 (2000) 「平和記念公園 (爆心地) 街並み復元図」 (Japanisch, unverkäuflich).
- Städtische Behörde Hiroshima (1946): Stadtplan für den Wiederaufbau von Hiroshima: Anordnung von Straßennetzwerk und öffentlichen Parks. Angefertigt vom Wohlfahrtsverein Hiroshima, besitzt im städtischen Archiv Hiroshima, Nr. 318/15272/M1-11. 「広島復興都市計画 街路網・公園配置図」 (広島復興年12月、広島市共済組合作成) (広島市公文書館所蔵、318/15272/M1-11圖).
- Städtische Behörde Hiroshima (2015): Konzept des Hijiyama-Park als „Friedenshügel“. 広島市 (2015) 「比治山公園「平和の丘」構想」 (A3判、5S.) (Japanisch, unverkäuflich).
- Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima (Hg.) (2014): Programm für Friedenserziehung in den städtischen Schulen Hiroshima: Leitfaden für Lehrer. Hiroshima (2014) 『広島市立学校「平和と教育プログラム」指導資料』 広島市教育委員会 (広島) (Japanisch).

⁴² Im Zusammenhang damit finde ich die These der Ambivalenz von Ruinen von Lisa Yoneyama bedeutsam. Danach gelten Ruinen nicht nur als Medium der Erinnerung, sondern auch als Medium der Unmöglichkeit der Erinnerung. „Ruinen heißen Räume von kritischen Wissen und Emotionen, die uns daran erinnern, dass die Vergangenheit auch mit allen Mitteln nie mehr wieder restauriert werden kann.“ (Yoneyama 1999=2005, S. X) Aus unserer Perspektive könnte ihre These so umformiert werden, dass Ruinen sowohl pädagogisch als auch ‚apädagogisch‘ wirken können. Weitere Medien wie Ruinen zu entdecken, gehört zu den kommenden Aufgaben für die Pädagogik.

- Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima (Hg.) (2015a): Hiroshima Arbeitsheft für Frieden: Hiroshima als Heimat: Bombardierung und Wiederaufbau. Für die 4. bis 6. Klasse. Hiroshima. 広島市教育委員会編 (2015a)『ひろしま平和ノート——郷土ひろしま被弾と復興』(小学校4・5・6年生) 広島市教育委員会 (広島) (Japanisch).
- Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima (Hg.) (2015b): Hiroshima Arbeitsheft für Frieden: Übernahme: Hoffnung auf Frieden. Für die 7. bis 9. Klasse. Hiroshima. 広島市教育委員会編 (2015b)『ひろしま平和ノート——ひろしま平和ノート——受け継ぐ 平和への思い』(中学校) 広島市教育委員会 (広島) (Japanisch).
- Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima (Hg.) (2015c): Hiroshima Arbeitsheft für Frieden: Massage aus Hiroshima: Realisierung der nachhaltigen Gesellschaft. Für die 10. bis 12. Klasse. Hiroshima. 広島市教育委員会編 (2015c)『ひろしま平和ノート——ヒロシマ発持続可能な社会の実現』(高等学校) 広島市教育委員会 (広島) (Japanisch).
- Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima, Sektion für Schulerziehung, Abteilung 1 und 2 (o.J. a): Beförderung der Friedenserziehung in Schulen: Programm für Friedenserziehung. (A3, 2. S.) 広島市教育委員会学校教育指導第一課・指導第二課 (作成年不詳)「学校における平和教育の推進——平和教育プログラムを基軸として」(A3判2頁) (Japanisch, unveröffentlicht).
- Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima, Sektion für Schulerziehung, Abteilung 1 und 2 (o.J. b): Vorstellung des kontinuierlichen Lernens im Friedenserziehungsprogramm. (A4, 1.S.) 広島市教育委員会学校教育指導第一課・指導第二課 (作成年不詳)「平和教育プログラムにおける学習イメージ」(A4判1頁) (Japanisch, unveröffentlicht).
- Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima, Sektion für Schulerziehung, Abteilung 1 und 2 (o.J. c): Liste der Lernstoffe nach Schulklassen für das Friedenserziehungsprogramm in städtischen Schulen in Hiroshima. (A4, 1.S.) 広島市教育委員会学校教育指導部第一課・第二課 (作成年不詳)「広島市立学校平和教育プログラム学年別教材一覧」(A4判1頁) (Japanisch, unveröffentlicht).
- N.N. (1947): „Zehn Szenen der Atombombenspuren“ übermitteln den Atombombenabwurf. In: Chūgoku-Shinbun vom 30.04.2007, S. 「語り伝う “原爆十景”」『中国新聞』1947年8月11日、第2面 (Japanisch).

Literatur

- Anders, Günther (1995, Orig. 1959): Der Mann auf der Brücke. Tagebuch aus Hiroshima und Nagasaki. In: Ders.: Hiroshima ist überall. München. = アンダース, G. (1960)『橋の上の男』篠原正瑛訳、朝日新聞社 (東京) (Japanisch).
- Anders, Günther (1972a) Thesen zum Atomzeitalter (1959). In: Ders.: Endzeit und Zeitende. Gedanken über die atomare Situation, München, S. 93-105.
- Anders, Günther (1972b): Die beweinte Zukunft (1961), In: Ders.: Endzeit und Zeitende. Gedanken über die atomare Situation, München, S. 1-10.
- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München.
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Benner, Dietrich (2005) (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik Nr. 49. Weinheim/Basel.
- Buruma, Ian (1994): Erbschaft der Schuld: Vergangenheitsbewältigung in Deutschland und Japan. Deutsche Übersetzung von Klaus Binder. München u.a. = ブルマ, I. (1996)『戦争の記憶——日本人とドイツ人』石井信平訳、阪急コミュニケーションズ (東京) (Japanisch).

- Fukuma, Yoshiaki: Erfindung von Überresten und Verlust ihrer Eigenschaften. Zur Dynamik von Medien und Räumen um den Atombombendom. In: Shiso [=Gedanken]. Nr. 1096, Tokyo, S. 130-152. 福岡良明 (2015)「遺構の発明と固有性の喪失——原爆ドームをめぐるメディアと空間の力学」『思想』第1096号、岩波書店、130-152頁 (Japanisch).
- Halbwachs, Maurice (1985): Das Gedächtnis und seine soziale Bedingungen. Übersetzt von Lutz Geldsetzer. Berlin.
- Hell, Julia/Schönle, Andreas (2010) (Ed.): Ruins of Modernity. Durham, NC: Duke University Press.
- Hoaglund, Linda (Filmregisseur) (2012): Hiroshima. Things Left Behind. Die Photographin Miyako Ishiuchi. DVD, 80 Min., Tokyo. ホークランド, L. 監督 (2102)『ひろしま-石内都遺されたものたち [NHKエンタープライズ (東京)].
- Horikawa, Keiko (2015): Gedächtnismonument für Atombombenopfer. 70 Jahre von vergessenen Gebeinen. Tokyo 堀川恵子 (2015)『原爆供養塔——忘れられた遺骨の70年』文藝春秋社 (Japanisch).
- Ishimaru, Norioki (1999): Städtebau auf Grundlage des Gesetzes für die Friedensstadt Hiroshima. In: Verband für Japanische Wissenschaftler (Hg.): *Japanische Wissenschaftler*. Nr. 34, S. 5-9. 石丸紀興 (1999)「平和記念都市建設法からのまちづくり」日本科学社会会議編『日本の科学者』第34号、1999年、5-9頁 (Japanisch).
- Ishiuchi, Miyako (2014): From HIROSHIMA. Tokyo. 石内都 (2014)『From ひろしま』求龍堂 (東京) (Japanisch und Englisch).
- Kultermann, Udo (1970) (Hg.): Kenzō Tange, 1946-1969: Architecture and Urban Design. London. (Englisch).
- Lennon, John/Foley, Malcolm (2000). Dark Tourism— The Attraction of Death and Disaster. London/New York. (Englisch).
- Mizukawa, Kyōsuke (2016): Rate der richtigen Antwort auf die Frage nach Datum und Uhrzeit des Atombombenabwurfs radikal aufgestiegen. In: Chūgoku-Shinbun vom 23.02.2016, S. 26. 水川恭輔 (2016)「原爆投下の日時正解大幅アップ——小学4〜6年75.3パーセント広島市教委調査」『中国新聞』2016年2月23日付、第26面.
- Naono, Akiko (2015): Erfahrung des Atombombenabwurfs und Japan nach dem Zweiten Weltkrieg: Formen und Überlieferung des Gedächtnisses. 直野章子 (2015)『原爆体験と戦後日本——記憶の形式と継承』岩波書店 (東京) (Japanisch).
- Nishimoto, Masami (2007): Dokument Hiroshima: Suche nach den verschwundenen „Zehn Szenen der Atombombenspuren“. In: Chūgoku-Shinbun vom 30.04.2007, S. 1, S. 17. 西本雅美「ヒロシマの記録 消えた「原爆十景」を追う」『中国新聞』2007年4月30日、第1面、第17面 (Japanisch).
- Nora, Pierre (1990): Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin.
- Projektgruppe für Lebensforschung in Hiroshima (Hg.) (1985): Bilderchronik von 40 Jahren nach dem Atombombenabwurf. Wiederaufbau von Hiroshima. Hiroshima. 広島都市生活研究会編 (1985)『広島被爆40年史 都市の復興』新広告株式会社 (広島).
- Redaktionsgruppe der Geschichte des Wiederaufbaus aus der Kriegsbeschädigung (1995) (Hg.): Geschichte des Wiederaufbaus aus der Kriegsbeschädigung. Hiroshima. 戦災復興事業誌編集研究会編(1995)『戦災復興事業誌』株式会社ユニックス (広島) (Japanisch).
- Schwarte, Ludger (2009): Philosophie der Architektur. München.
- Sherif, A. (2009): Japan's Cold War: media, literature and the law. New York.
- Simmel, Georg (1996, Orig. 1910): Der Begriff und die Tragödie der Kultur. In: Ders.: Gesamt-ausgabe. Bd.14. Hg. v. R. Kramme und O. Rammstedt, Berlin, S. 385-416.
- Städtischer Bildungsausschuss Hiroshima (Hg.) (2011): Untersuchungsbericht über das Friedensbewusstsein. Hiroshima. 広島市教育委員会編 (2011)『平和に関する意識実態調査』(調査報告書).

- Tange, Kenzō/Kawazoe, Noboru (Hg.) (1966): *Realität und Schöpfung. Kenzō Tange 1946-1958*. Tokyo. 丹下健三・川添登編 (1966) 『現実と創造 : 丹下健三1946-1958』美術出版社 (東京) (Japanisch).
- White, Hayden (1973): *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore.
- Yamana, Jun (2001): Behält Hiroshima den Zweiten Weltkrieg im Gedächtnis? Zur Raumanalyse des Friedensparks in Hiroshima. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 7, S. 305-327. Yamana, Jun (2015): *Geschichte der pädagogischen Semantik von Stadt und Architektur*. Tokyo.
- Yamana, Jun (2015): *Bildungstheorie über Städte und Architektur*. Tokyo = 山名淳 (2015) 『都市とアーキテクチャの教育思想』勁草書房 (Japanisch).
- Yamana, Jun (2016): Günther Anders in Hiroshima: Zur Möglichkeit der Re-Interpretation seines Gedankens heute. In: Wigger, L. (Hg.): *Erziehung und Bildung in Zeiten atomarer Katastrophen*. Bad Heilbrunn, S. 141-150.
- Yoneyama, Lisa (1999): *Hiroshima Traces: Times, Space, and Dialectics of Memory*. California (Englisch) = 米山リサ (2005) 『広島記憶のポリティクス』: 小沢弘明訳、岩波書店 (Japanisch).
- Yoneyama, Lisa (1996): Dialektik des Gedächtnisses: Hiroshima. In: *Siso [=Gedanken]*. Nr. 886, S. 5-29. 米山リサ (1996) 「記憶の弁証法——広島」『思想』第886号、5-29頁 (Japanisch).
- Young, James Edward (1988): *Writing and Rewriting the Holocaust: Narrative and the Consequences of Interpretation*. Bloomington. (Englisch)
- Zwigenberg, R. (2016): *Hiroshima: The Origins of Global Memory Culture*. Oxford.

Websites

- Abteilung für Friedenspromotion der städtischen Behörde Hiroshima (2016): Übersicht von Denkmälern bezüglich des Atombombenabwurfs (Stadtteil Mitte). 広島市平和推進課(2016) 「原爆関係の慰霊碑等の概要(中区内)」 (Japanisch). http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1423129581186/simple/naka2803_1.pdf (URL: 07.06.2016)
- Abteilung für Instruktion des Friedensmuseums im Friedenskulturzentrum Hiroshima (2016a): Statistische Daten über Klassenreisende ins Friedensmuseum Hiroshima. 広島平和文化センター平和記念資料館啓発課(2016) 「広島平和祈念資料館修学旅行等団体入館状況」 (Japanisch). <http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1461150515582/simple/04.pdf> (URL: 07.06.2016)
- Abteilung für Instruktion des Friedensmuseums im Friedenskulturzentrum Hiroshima (2016b): Statistische Daten über Besucher des Friedensmuseums Hiroshima. 広島平和文化センター平和記念資料館啓発課(2016) 「年度別広島平和記念資料館入館者数」 (Japanisch). <http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1461150515582/simple/05.pdf> (URL: 07.06.2016)
- Friedensmuseum Hiroshima: Guided Tours to Peace Memorial Park and Vicinity. (English). http://www.pcf.city.hiroshima.jp/frame/Virtual_e/tour_e/guide1.html (URL: 07.06.2016)
- Shiga, Kenji/Abe Michiko (2013): Botschaft zur Unersetzlichkeit des Friedens ohne Atomwaffen an die Welt. Interview mit dem Friedensmuseumsleiter Kenji Shiga. 志賀賢治・あべみちこ (2013) 「核兵器のない平和の尊さを世界に向けて発信する広島平和記念資料館長志賀賢治さん」(「子どもの習い事ネット」インタビュー) <http://www.kodomononaraigoto.net/totsugeki/9203.html> (URL 07.06.2016)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Stadtplan für die Bauplanung der Friedensgedenktstadt Hiroshima (1946). Eine Kopie des Stadtplanes ist im städtischen Archiv Hiroshima (Kopie-Nr. 5510-007). Aus: Städtisches Archiv Hiroshima (Hg.): Kiyo [=Bulletin]. Nr. 23, Titelbild 6.

Abb. 2: Tange-Plan. Aus: Kultermann 1970, S. 20.

Abb. 3: Foto bei der Gedenkzeremonie am 6. August 1955. Veröffentlicht im Abendblatt der Chugoku Shinbun vom 28. Juli 1990, S. 1. Besitz im Archiv des Chugoku-Shinbun-Verlags. Übertragung-ID: A2718550TIFF0809

Abb. 4: Foto bei der Gedenkzeremonie am 6. August 1958. Veröffentlicht im Abendblatt der Chugoku Shinbun vom 6. August 1958, S. 1. Besitz im Archiv des Chugoku-Shinbun-Verlags. Übertragung-ID: P028370000000104

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jun Yamana

Kyoto University

Graduate School of Education

Yoshida-Hon-Machi, Sakyo-Ku

606-8501 Kyoto (JAPAN)

Tel: +75/753-3072

E-Mail: jun.yamana.6s@kyoto-u.ac.jp

yamanajun@aol.com

Barbara Welzel

Zugehörigkeit vor Ort: Stadt als Bildungsraum

1 Die (unsichtbare) Stadt lesen

Im Herbst 2015 erschien die deutsche Ausgabe von Salvatore Settis' Memento „Wenn Venedig stirbt. Streitschrift gegen den Ausverkauf der Städte“.¹ In dieser Sammlung von Essays beschreibt der italienische, mit zahlreichen Ehrungen ausgezeichnete klassische Archäologe und Kunsthistoriker nicht nur schonungslos die Preisgabe Venedigs an Investoren und Touristen – besonders physische Gefährdung der Stadt bedeuten die überdimensionierten Kreuzschiffe –, die mit dem Aufgeben der Stadt durch ihre eingesessenen Bewohnerinnen und Bewohner einhergeht. Vielmehr charakterisiert er Venedig zugleich als die „unsichtbare Stadt“ Europas schlechthin – wenn diese Stadt untergehe, habe, so wird man Settis verstehen dürfen, Europa seine Seele verkauft. An dieser aktuellen Einmischung in politisches und ökonomisches Geschehen ist – ohne die Brisanz der Auseinandersetzung entschärfen zu wollen (oder auch zu können) – das Argument der „Stadt“ von wissenschaftlichem Interesse. Doch was ist es, das dieser Streitschrift einen argumentativ anderen Status verleiht als den eines tagespolitischen Manifests? Welches professionelle Wissen des historisch geschulten Forschers meint Salvatore Settis in die Debatte einbringen zu sollen?

Wichtige argumentative Figur ist die „unsichtbare Stadt“ – eine Formulierung, die sich dem italienischen Schriftsteller Italo Calvino verdankt² und auf die sich Settis explizit bezieht:

¹ Settis 2015 sowie, als kenntnisreiches Stadtporträt Venedigs, Huse 2005.

² Calvino 1972 und 1985. Die folgenden Überlegungen bauen auf mehr als einem Jahrzehnt interdisziplinärer Forschung zur Kultur der mittelalterlichen Stadt, wie sie in Dortmund nach Industrialisierung, Kriegszerstörung und Wiederaufbau an Erinnerungsorten aufsuchbar und noch immer als bedeutende Schicht der „unsichtbaren Stadt“ dieser Ruhrgebietsmetropole lesbar ist, auf. Dieses Projekt habe ich in den Jahren 2003-2014 gemeinsam mit Thomas Schilp moderiert; stellvertretend Schilp/Welzel 2006a; Ohm/Schilp/Welzel 2006; vgl. jetzt auch Sonne/Welzel 2016. Für kontinuierliches Gespräch danke ich Birgit Franke.

„Haben Städte eine Seele? [...] Unsere Erfahrung zeigt [...], dass eine Stadt der Mauern und eine Stadt der Menschen miteinander leben. Und in der Stadt der Menschen gibt es eine Seele, es ist die ihrer Gemeinschaft – sie ist die unsichtbare Stadt. [...] Mit der Zeit verändert sich das Verhältnis zwischen privatem Raum und den vielfachen Untergliederungen des öffentlichen Raums, die dem religiösen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Leben gewidmet sind. Die sichtbare Stadt erzählt, oft nur durch verstreute Überbleibsel, von der Geschichte der unsichtbaren Stadt. Wie in einem Palimpsest lässt sie unter den Häusern und Straßen von heute die soziale Ordnung, aber auch die Spannungen und Konflikte all unserer Gestern hervorscheinen.“³

Settis schreibt seine Charakterisierung Venedigs – wie auszuführen sein wird: eine Charakterisierung als europäische Stadt – in den, wie man es nennen könnte, „methodischen Habitus“ des „Flaneurs“ ein.⁴ In den letzten Jahren ist dieser analytische Zugang auch in Begriffen wie „Stadtschwanderer“⁵ oder „Stadtpäher“,⁶ einer Re-Lektüre – vielleicht könnte man auch sagen: einem Reenactment – unterzogen worden. Settis aktiviert dabei in besonderer Weise seine Profession als Kunsthistoriker und Klassischer Archäologie. Als Erkenntnisziel und zugleich Erkenntnispotenzial dient ihm die materielle Überlieferung, in der er menschliches Leben vergangener Generationen und Epochen aufzuspüren weiß: „Für jeden von uns ist die eigene Stadt ein unverzichtbares mnemotechnisches Theater, ein Orientierungsrahmen für die individuelle Erinnerung und das kollektive Gedächtnis.“⁷

Settis formuliert hier – wenn auch implizit – nichts weniger als ein allgemeines Bildungsziel: Stadt sei für jeden ein unverzichtbarer Orientierungsrahmen. Doch was meint „eigene“ Stadt? Und inwiefern kann Venedig gewissermaßen Archetyp dieses „unverzichtbaren mnemotechnischen Theaters“ sein? Und den Blick weitend: Was bedeutet „kollektives Gedächtnis“ in einer modernen Gesellschaft, die immer plural ist und gerade gegenwärtig nicht zuletzt die Herausforderungen von Globalisierung und Zuwanderung diskutiert? Welche Rolle kann „Stadt“ in dieser Situation spielen? Was leisten methodische Herangehensweisen, die objektbasiert – wie die Kunst- und Architekturgeschichte – argumentieren? Welche Bedeutung kommt der Materialität der Überlieferung zu? Die folgenden Überlegungen nähern sich der „Stadt als Bildungsraum“ zunächst durch Befragungen und Justierungen des

³ Salvatore Settis, *Die unsichtbare Stadt*, in: ders. 2015, S. 17-20, hier S. 17 und S. 19.

⁴ Hessel (1929) 2012; Benjamin 1982.

⁵ Der Begriff „Stadtschwanderer“ verdankt sich einem Text von Cees Nooteboom: Nooteboom 1995; auch: http://www.zeit.de/1995/49/Die_Sohlen_der_Erinnerung (letzter Zugriff 15.9.2016); als kunsthistorische Fallstudie: Welzel 2014; weiterer Begriff ist auch „Stadtswanderer“, vgl. Loderer 1987.

⁶ Vgl. Busse/Welzel 2013 und 2014; Welzel 2013a.

⁷ Settis 2015, S. 19.

Konzepts der „Erinnerungsorte“, um dann ausgehend von der Beschreibung konkreter – kunsthistorisch formatierter – stadtkultureller Bildungsexperimente, Stadt als einen Ort der „Zugehörigkeit“ als Bildungsthema und Bildungsziel vorzustellen.

Schreibt man die Überlegungen von Settis in den Diskurs der Erinnerungsorte⁸ ein, wird er lesbar als Verknüpfung zweier Topoi: Er verschränkt die „Europäische Stadt“ als Erinnerungsort – die „Grammatik“ von Städten mit Stadtmauern und -toren, Kirchen, Rathaus und Markt etc. sowie die Deutungsmuster gerade auch auf der Folie Jerusalems und die rechtliche Verfassung als Gemeinschaft aller Bürger – auf der einen Seite mit einer konkreten Stadt auf der anderen Seite: mit Venedig, als einem individuellen Erinnerungsort, dessen Gestalt, Geschichte und „Mythos“ – man denke nur an Thomas Manns „Tod in Venedig“ oder auch die Aufenthalte von Richard Wagner in der Stadt⁹ – im kulturellen Gedächtnis Europas einen festen Platz einnehmen.

Salvatore Settis versteht es, Bauten, Straßenverläufe und Plätze als materialisierte Manifestationen sozialer Ordnungen und Handlungen zu „lesen“ – und dies in vielen ineinander geschachtelten Schichtungen und Überschreibungen. Nicht nur scheinbar intakt erhaltene Brücken, Palazzi und Kirchen erzählen vom historischen Leben in der Stadt, sondern mindestens ebenso anschaulich berichten Umbauten, Neunutzungen, überhaupt die Narben der Zeitläufte.¹⁰ Dieses Beharren auf der Materialität der Überlieferung, auf den Quellenwert der Dinge, die dann auch – vergleichbar der archivischen Überlieferung – ein Veto gegen vereinnahmende Zuschreibungen und Deutungen bereithalten können,¹¹ unterscheidet sich kategorial von einem gängigen Gebrauch der Denkfigur der „Erinnerungsorte“. Es kommt eine Dimension hinzu, die in aller Regel in den Diskursen der Geschichtswissenschaft wie der Sozial- und Bildungswissenschaften fehlt. In deren Diskursen nämlich umfassen „Erinnerungsorte“ gleichermaßen materialisierte Orte und immaterielle Überlieferungen. Erstere werden darüber hinaus in aller Regel nicht durch eine Phänomenologie der Orte und ihrer materiellen Überlieferung beschrieben, sie sind weit eher – so könnte man sagen –literarische, textuelle Konstruktionen.¹² Allerdings vermag die historiographische Wendung hin zum Paradigma der „Erinnerungsorte“ im Dialog mit den Monumentenwissenschaften – namentlich der Archäologie und der Kunstgeschichte – zu ei-

⁸ Zum Konzept der Erinnerungsorte stellvertretend: Nora 1984ff. und ders. 2005.

⁹ Vgl. stellvertretend Imorde 2014.

¹⁰ Wohl wichtigste Referenzpublikation für eine Kunstgeschichte, die nach der Biographie der Objekte fragt, ist gegenwärtig MacGregor 2011.

¹¹ Vgl. König 2009, S. 315-317; als Referenz auch Koselleck 2010.

¹² Als „Klassiker“ des Konzepts der Erinnerungsorte: Nora 1984ff. und ders. 2005.

nem vertieften Verständnis dieser Orte beizutragen. Diese Verschiebung erlaubt es – um eine Formulierung von Aleida Assmann aufzugreifen –, die Orte (in unserem Kontext namentlich Bauten und städtische Strukturen) nicht nur als „identitätsfremde“ Zeugnisse vergangener Epochen zu beschreiben, sondern sie sich „identitätskonkret“ als lebensweltlichen Teil der eigenen Gegenwart anzueignen.¹³ Hier liegen ebenfalls noch bedeutende Potentiale unausgeschöpft für den so wichtigen „Spatial Turn“ der Geschichtswissenschaften. So werden für Karl Schlögel und sein inzwischen „klassisch“ zu nennenden Opus Magnum „Im Raume lesen wir die Zeit“ Orte in ihrer materiellen Objekthaftigkeit nicht in jenem Ausmaß zu genuinen Quellen, welches durch das Einbeziehen einer kunstwissenschaftlichen Analyse eröffnet würde.¹⁴ Schlögel hebt in beeindruckender und wissenschaftsgeschichtlich folgenreicher Weise Orte als Schauplätze der Geschichte ins epistemische Bewusstsein und gewinnt ebenso die St. Petersburger „Exkursionisten“ wissenschaftshistorisch als Wegbereiter der Forschungen zu „Erinnerungsorten“ zurück,¹⁵ wie er an die „Flaneure“ von Franz Hessel und Walter Benjamin anknüpft.¹⁶ Mit den Re-Lektüren setzt er diesen Erkundungsmodus europäischer Metropolen (namentlich Berlin und Paris), der von den gewaltsamen Verwerfungen des 20. Jahrhunderts zum Schweigen und Erblinden gebracht worden war, wieder ins Recht. Schlögel kann – um nur ein Beispiel zu nennen – den Balkon von Georg Lukacs in Budapest zum Ausgangspunkt eines dichten Essays machen. Die architektonische Gestaltung, die verwendeten Materialien, die genaue Situierung am Haus (von welchem Zimmer betritt man den Balkon? Über eine Schwelle? Wie viele Flügel hat die Balkontür?), der Winkel zur Straße etc. spielen in diesem Text allerdings keine Rolle.¹⁷ Erst die materielle Faktur jedoch macht aus einem Schauplatz einen konkreten Ort.

Auch der Raumsoziologie, der sich wichtige Beiträge und Impulse für die Sozial- und Kulturwissenschaften der letzten Jahre verdanken, gelingt die Verknüpfung von „Raum“ und „Architektur“ nur in Ansätzen. Die über Einzelprojekte hinausgehende Vernetzung mit den Forschungen zur materiellen Überlieferung und mit dem institutionellen Wissen der Denkmalpflege steht noch immer aus.¹⁸ Hier setzen kunsthistorisch formatierte – in der Objektanalyse empirisch fundierte – Untersuchungen an. Zu wünschen ist, dass sie von

¹³ Vgl. zur Begrifflichkeit „identitätskonkret – identitätsabstrakt“ Assmann 2006.

¹⁴ Schlögel 2003.

¹⁵ Schlögel im Vorwort zu Anziferow 2003; Oexle 2009.

¹⁶ Hessel (1929) 2012; Benjamin 1982.

¹⁷ Schlögel 2005a.

¹⁸ Stellvertretend Löw 2001; dies. 2008; Frank/Gehring/Griem/Haus 2014.

geschichts-, bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen rezipiert und integriert werden.

Eine weitere Diskursebene kommt hinzu, die in gewisser Weise quer zu den bisher genannten Diskursen steht. Bei allen Fragen von „Denkmälen“ und materiellen Erinnerungsorten kommen die gesetzlichen Bestimmungen und das behördliche Handeln der Denkmalpflege hinzu; internationale Konventionen ergänzen den Referenzrahmen. In Bildungskontexten gilt es, diese normative Ebene mit ihrer Geschichte und ihrer Eigenlogik ebenfalls zu vermitteln. Sie wird daher auch im Folgenden, neben wissenschaftlichen Diskursen, einbezogen.

Venedig war 1987 von der Unesco auf die Liste des Weltkulturerbes gesetzt worden. Die Konvention datiert in das Jahr 1972 und definiert Weltkulturerbe wie folgt:

„Article 1. For the purposes of this Convention, the following shall be considered as „cultural heritage“:

- monuments: architectural works, works of monumental sculpture and painting, elements or structures of an archaeological nature, inscriptions, cave dwellings and combinations of features, which are of outstanding universal value from the point of view of history, art or science;
- groups of buildings: groups of separate or connected buildings which, because of their architecture, their homogeneity or their place in the landscape, are of outstanding universal value from the point of view of history, art or science;
- sites: works of man or the combined works of nature and man, and areas including archaeological sites which are of outstanding universal value from the historical, aesthetic, ethnological or anthropological point of view.“¹⁹

Als Stadtensemble wird der Lagunenstadt „outstanding universal value“ – also eine herausragende Bedeutung für die kulturelle Überlieferung der Menschheit – beigemessen, wie weiterhin in Europa beispielsweise seit 1980 dem historischen Zentrum von Warschau, 1981 Danzig, 1982 Florenz, 1983 der Altstadt von Bern, ebenfalls 1987 Lübeck, 1997 Tallinn, 2000 Brügge, 2002 Stralsund und Wismar. Dieser Titel ist geknüpft an den sorgsam, den kodifizierten Regeln der Denkmalpflege verpflichteten Umgang mit der Substanz dieser Städte. Nicht nur deren Erinnerungswert steht hier zur Rede, sondern ihre materielle Überlieferung. Diese ist nun, darauf weist nicht nur Salvatore Settis hin, in Venedig dramatisch gefährdet. Folgerichtig hat daher die Unesco im Juli 2016 mit dem Entzug dieses Titels gedroht, sollte Venedig nicht einschneidende Schutzmaßnahmen ergreifen.²⁰ Doch Settis Memento greift weiter aus: Er sieht nicht allein Venedig bedroht, sondern fürchtet, dass

¹⁹ <http://whc.unesco.org/en/conventiontext/> (5.9.2016).

²⁰ Stellvertretend: [spiegel online 15.7.2016; www.spiegel.de/reise/staedte/venedig-unesco-droht-mit-entzug-des-welterbetitels-a-1103235.html](http://www.spiegel.de/reise/staedte/venedig-unesco-droht-mit-entzug-des-welterbetitels-a-1103235.html) (5.9.2016).

in Venedig die europäischen Städte stellvertretend sterben. Seine Klage ist grundsätzlicher und umfasst die Sorge um historisch verankerte Identität in Europa schlechthin. „Die Gefahr des Verschwindens von Erinnerung schwebt über uns allen; sie bedroht das menschliche Zusammenleben, gefährdet die Zukunft, raubt der Gegenwart den Atem. Geht man von der Stadt als idealtypischer Form der menschlichen Gemeinschaft aus, so ist Venedig heute, nicht nur in Italien, das herausragende Symbol für die Verdichtung der Bedeutungen, steht aber auch emblematisch für ihren Untergang. Sollte Venedig jemals sterben, wird dies nicht der Grausamkeit eines Feindes geschuldet sein oder dem Eindringen eines Eroberers. Es wird vor allem durch das Vergessen der eigenen Identität geschehen.“²¹

„Stadt“ ist für Settis – im Einklang mit der stadthistorischen Forschung – die Keimzelle gesellschaftlich-politischer Verfasstheit in Europa. „Stadt“ ist aber nicht nur – im Sinne eines Konzepts von „Erinnerungsorten“ – gewissermaßen das Erbgut jeden europäischen Gemeinwesens. Vielmehr wird die „unsichtbare Stadt“ wie bei einem Palimpsest materialiter tradiert, noch Spuren des Ausradierten sind überliefert, sind Bestandteil der gegenwärtigen Stadt und imprägnieren alles, was weiterhin „geschrieben“ wird. Und es ist diese Verfasstheit der Städte, die Settis nicht einfach nur bedroht sieht, sondern deren Verlust – und hier die besonders gewaltsame Gefährdung eines Archetypen: Venedigs – er als Frevel fürchtet. Die Diagnose, die in profunder wissenschaftlicher Analyse gründet und die Salvatore Settis zugleich die deskriptive Zurückhaltung des Wissenschaftlers aufgeben lässt, gleicht Befunden zur Stadtzerstörung in Kriegen bei Karl Schlögel, die dieser in nicht minder prägnanter Formulierung als „Urbizid“ bezeichnet.²²

Als eine besonders eindrucksvolle europäische Stadt, die auf eine lange Geschichte zurückblickt, eine charakteristische städtebauliche Gestalt aufweist, eindrucksvolle Architekturen besitzt, ihre „unsichtbare Stadt“ auch heute deutlich aufscheinen lässt und dies, nachdem sie einen Stadtmord-Anschlag nur knapp überstanden hat, darf Danzig/Gdansk gelten. 1945 hatte die Stadt nur knapp ein „Selbstmordattentat“ überlebt, als die deutschen Truppen die Stadt, während sie von der deutschen Bevölkerung verlassen wurde, dem Untergang weihen. Die denkmalgerechte Wiederaufbauleistung durch die neue polnische Bevölkerung, macht – so die These – in besonders anschaulicher, historisch materiell und nicht nur diskursiv zu beschreibender Weise deutlich, dass urbane Identität an der Stadt hängt, nicht aber an nationaler Identität.²³

²¹ Settis 2015, S. 10.

²² Schlögel 2005b.

²³ Stellvertretend sei hier auf den Roman „Tod in Danzig“ von Stefan Chwin verwiesen: Chwin 2005. Als exemplarische Studie zum nationalsozialistischen Urbizid am Ende des Zweiten Weltkriegs kann genannt werden: Thum 2003.

Das könnte dann heißen, dass es – jenseits von kultureller und sozialer Herkunft – schlicht darum gehen müsste, Städte bürgerschaftlich in Besitz zu nehmen. In Rede steht nicht „Identität“, sondern „Zugehörigkeit“. Nachdrücklich ruft Settis in seinem Memento das „Recht auf Stadt“ in Erinnerung, das bereits 1968 von Henri Lefebvre nachgerade kämpferisch als Potential einerseits für Protestbewegungen, andererseits für Beheimatung und Demokratie, ausbuchstabiert worden ist.²⁴ Dass 2016 erstmals eine deutsche Übersetzung erschien, ist ein Zeichen dafür, welche Bedeutung der aktuellen Re-Lektüre beigemessen wird. Die Rezeptionsgeschichte von Lefebvres „Recht auf Stadt“ führt tief in die Protestbewegungen des späten 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts – von Hausbesetzern bis zu den Gezi-Protesten.²⁵ Settis berichtet über solche Bürgerbewegungen ebenfalls, setzt dann allerdings explizit auf politische Ordnung und demokratische Verankerung. In diesen institutionellen Referenzrahmen, der Stadt als Bildungsraum im politischen Raum sichert, gehören auch Denkmalgesetze und internationale Konventionen. Settis schließt seine Überlegungen mit dem eindringlichen Appell:

„Als eine Stadt mit langer kosmopolitischer Geschichte kann Venedig auch zum Versuchsfeld einer integrativen Auffassung von Staatsbürgerschaft werden, die unserer Zeit angemessen ist. Wenn die Stadt Hervorbringung von sozialem und kulturellem Raum ist, Schauplatz der Gedanken und Rechte, Versuchslabor für die Zukunft, ist es mehr denn je von Bedeutung, die Praktiken von Staatsbürgerschaft auch im Hinblick auf Neutaliener zu konzipieren, die, aus Europa und anderen Teilen der Welt zuziehend, zu einem Teil des bürgerlichen Gewebes unserer Gesellschaft werden. [...]“

Denn wenn Venedig stirbt, stirbt nicht nur Venedig: Es stirbt die eigentliche Idee von Stadt, die Form der Stadt als offener und vielfältiger Raum des sozialen Lebens, als Ermöglichung von Zivilisation, als bindendes Versprechen von Demokratie.“²⁶

2 Stadtexperimente

Solcher Emphase beim Thema „Stadt“ stehen Beobachtungen gegenüber, die darauf hindeuten, dass Städte und ihre „unsichtbaren Städte“ von denjenigen, die in ihnen leben und aufwachsen, nicht zuverlässig „gelesen“ werden können, mehr noch: dass (junge) Menschen „Stadt“ zumeist nicht kennen und verstehen. Zugleich scheinen die wissenschaftlichen Bearbeitungen von „Stadt“, ebenso wie diejenigen zu kulturellen Erinnerungsorten, eine bildungswissenschaftliche Erkundung von „Stadt“ nicht zu thematisieren – und

²⁴ Lefebvre 2016.

²⁵ Einen engagierten Überblick bietet Christoph Schäfer in seinem Vorwort zu Lefebvre 2016.

²⁶ Settis 2015, S. 149-152.

vice versa: Auch die Bildungswissenschaften haben Stadt und kulturelle Erinnerungsorte noch längst nicht ihrer Bedeutung entsprechend auf die Agenda gesetzt.²⁷ Die „Leipzig Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt“, die 2007 von den zuständigen Ministern der Europäischen Union verabschiedet wurde und die die besondere Rolle der Städte für die zukünftige Entwicklung in Europa herausstellt, thematisiert selbstverständlich Bildung in den Städten.²⁸ Nicht aber fordert sie Bildungsanstrengungen, die „Stadt“ verständlich machen. Ebenso erstaunlich ist es, dass „Stadt“ bisher nicht zu einem wichtigen Thema kultureller Bildung geworden ist.

Im Folgenden seien zwei Experimente dargestellt, die „Stadt“ als Bildungsraum nachzeichnen, bevor das emphatische *Memento Salvatore Settis* um die Forderung nach der „Stadt als Bildungsraum“ erweitert wird.

2.1 „45ct. Stadtansichten“

Im Januar 2016 wurde auf der Hochschuletage der TU Dortmund im Dortmunder U die Ausstellung „45ct. Stadtansichten. Fotografische Postkarten zwischen Dortmund und Siegen“ eröffnet; im Juni folgte dann die zweite Station in Siegen.²⁹ Präsentiert wurden Postkartenserien, die in einem fotografischen Projekt der Technischen Universität Dortmund und der Universität Siegen gemeinsam erarbeitet worden waren. Für dieses Projekt entwickelten Felix Dobbert und Uschi Huber ein in der Organisation ebenso aufwendiges wie bestechend einfaches Konzept.³⁰ Ausgetauscht wurden wöchentlich fotografische Postkarten, die auf den Rückseiten mit Texten der Fotografen und Fotografinnen versehen waren. Dabei wurden insgesamt 80 Serien von jeweils sieben Karten erarbeitet, wobei die Antworten von immer wieder anderen Fotografinnen und Fotografen gegeben wurden. Jede Woche wurden Karten in Siegen und Dortmund abgesendet; in der ersten Woche als Auftakt, ab der zweiten Woche dann in Bild und Text beantwortet, in der dritten Woche folgten die neuen Reaktionen und so fort bis zur siebten Woche. Die Fotografen und Fotografinnen sollten ihre Motive jeweils in ihrer Stadt finden: „Stadtansichten“ lautet denn auch der Untertitel des Projektes. Die meisten Texte auf den Kartenrückseiten spielen auf sehr interessante Weise mit dem Medium Postkarte, mit den Allgemeinplätzen dieser Kommunikationsform,

²⁷ Stellvertretend für eine Erkundung zweier Welterbestätten unter Moderation der Erziehungswissenschaften: Hübscher/Neuendank/Vogel 2016; darin auch zu „Exkursionen als Mittel universitärer Bildung“ Mietzner 2016.

²⁸ Vgl. Leipzig Charta 2007.

²⁹ Vgl. Dobbert/Huber/Welzel 2016; zur Hochschuletage im Dortmunder U: Bayram/Busse/Welzel 2015.

³⁰ Vgl. auch Dobbert/Huber 2016.

mit den knappen Formulierungen, den offen versendeten, noch für den Briefträger lesbaren Botschaften etc.

Die Postkartenserien entfalteten ein reiches Spektrum der Bildkommunikation; die Fotografien bezogen sich jeweils in unterschiedlicher Weise auf die vorausgegangenen Bilder.³¹ Sequentiell bearbeitet wurden Stadtmotive wie unterschiedliche Fensterfronten von Ladenlokalen: Mit Folien verklebte Fenster in Dortmund wurden mit toten Fenstern in Siegen beantwortet, auf die Fenster mit geschlossenen Jalousien in Dortmund folgten etc.³²

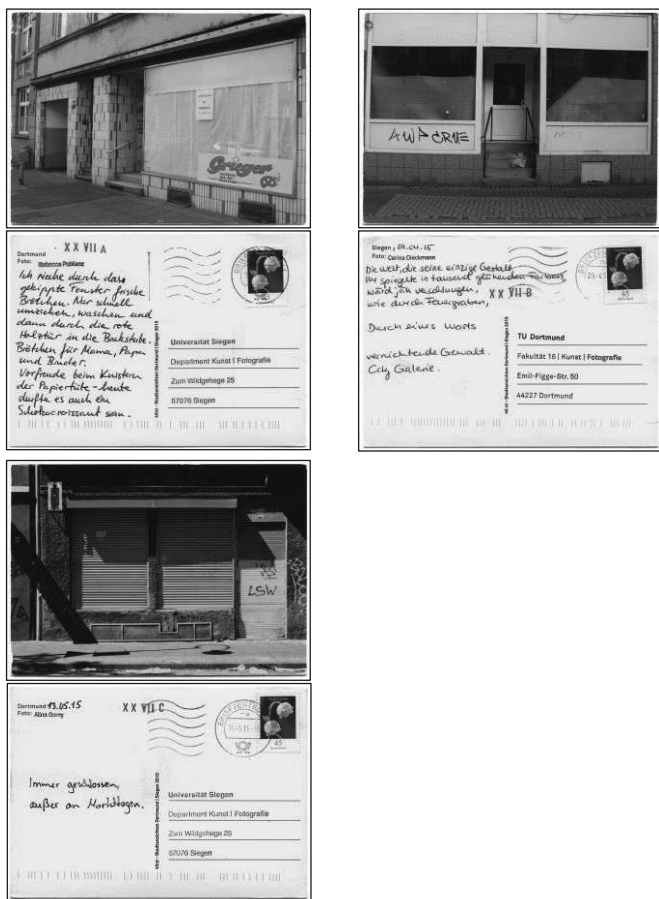


Abb. 1: 45 ct, Stadtansichten, Serie XXVII

³¹ Zu diesem Aspekt im Katalog der Essay von Steffen Siegel: Siegel 2016.

³² Dobbert/Huber/Welzel 2016, S. 32-35.

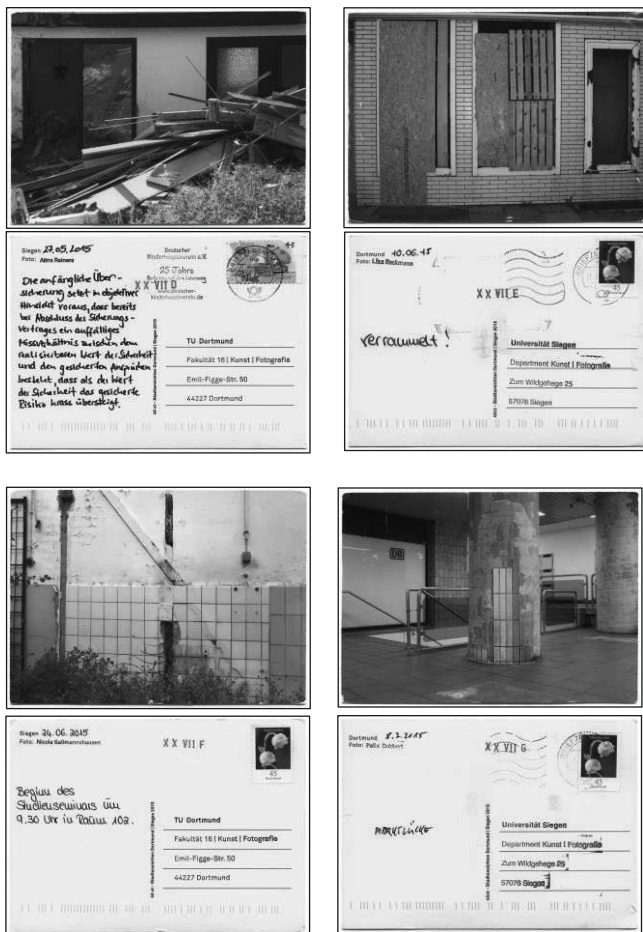


Abb. 2: 45 ct, Stadtansichten, Serie XXVII

Jedes dieser Bilder ist ein in der Stadt gefundenes Bild; jeder der gezeigten Orte existiert. Man wird sogar sagen müssen, dass solche Orte typisch für die Städte sind. Und doch zeigen sie nichts von dem, was „Stadt“ im oben geschilderten emphatischen Sinne meint. Vielmehr thematisieren sie jene Alltagsrealität, die nicht in erwartbarer Weise als Postkartenmotiv taugt, die nicht „schön“ ist. Als Bild gesucht wird in vielen der Fotografien das Nicht-Funktionieren von „Stadt“ im Alltag. Gezeigt werden Orte, die aus der Nutzung gefallen sind, die Erwartungen nicht erfüllen. Und es sind diese – enttäuschten – Erfahrungen, die auch in den Texten umspielt werden. Das erste Bild der genannten Serie zeigt in dem mit Folien verhängten Fenster noch ei-

ne Backstubenwerbung – die im Bild und in der gezeigten Straßensituation nur noch ins Leere läuft. Der Text aber unterstreicht das Versprechen: „Ich rieche durch das gekippte Fenster frische Brötchen. Nur schnell umziehen, waschen und dann durch die rote Holztür in die Backstube. Brötchen für Mama, Papa und Bruder. Vorfreude beim Knistern der Papiertüte – heute durfte es auch ein Schokocroissant sein.“ Eindrucksvoll wird eine rote Tür aufgerufen, die das Bild gerade nicht zeigt; nicht minder spannend werden soziale Beziehungen und die Vorstellung einer gemeinsamen Mahlzeit der Verlassenheit des Bildortes kontrastiert. Das Antwortbild zeigt die leeren, von innen mit Papier teilweise verklebten Fenster eines Ladenlokals, unter denen ein Graffiti-Schriftzug die Anwesenheit von Menschen bezeugt, die dem legalen, vermutlich privaten, Eigentum der Immobilie die illegalen Markierungen des öffentlichen Straßenraumes zufügen. Der Antworttext auf der Rückseite kontrastiert die gestalterische Ödnis des gezeigten Ortes mit nachgerade lyrischem Überschuss – allerdings gebrochen durch grammatische und orthografische Fehler – und wendet die Wahrnehmung durch den Hinweis auf die großen Einkaufszentren („City Galerie“) in politische Reflexion und/oder Protest: „Die Welt, die seine einzige Gestalt / Ihr spiegelte in tausend glühenden Farben, / ward jäh verschlungen, / wie durch Feuergraben, / Durch eines Worts / vernichtende Gewalt. / City Galerie.“ Die dritte Karte präsentiert das Bild eines Ladenlokals, dessen Fenster und Tür mit heruntergelassenen Jalousien, auf denen teilweise Graffiti angebracht sind, offenbar schon lange nicht mehr geöffnet wurden. In lapidarer Ironie kommentiert der Text: „Immer geschlossen, außer an Markttagen.“ Im weiteren Verlauf der Serie führen die Bildkommentare dann motivisch über eine Hausfront mit Fenstern, vor der sich wie bei einem Abbruch Holz stapelt, über eine Hausfront, deren Fenster mit Holz vernagelt sind, bevor die sechste Karte dann die Fugenstruktur der weißen Klinker und die linearen Formen der Holzbretter aufgreift und die letzte Karte dann – nur für den Ortskundigen erkennbar – in den Dortmunder Bahnhof führt und Betonpfeiler ins Bild bringt, von denen einer bereits gänzlich, der andere zu weiten Teilen von den Fliesen entmantelt ist, die den bildlichen Anlass der visuellen Korrespondenz bilden.

Diesen Bildern ist – wie den meisten anderen Postkartenbildern in dem Projekt – gemeinsam, dass die fotografierten Orte nur für diejenigen wiedererkennbar sind, die sie zufällig kennen. Keiner dieser Orte ist eine „Landmarke“, keiner erfüllt auch nur irgendwie die Anforderungen eines „Erinnerungsortes“. Trotz – oder vielleicht auch wegen – ihrer Austauschbarkeit sind sie „typisch“. Nur selten als Bildmotiv gewählt wurden in dem Projekt hingegen die „Nicht-Orte“, die „non-lieux“, die vor allem Marc Augé 1992 in den Diskurs eingebracht hat: „So wie ein Ort durch Identität, Relation und Geschichte gekennzeichnet ist, so definiert ein Raum, der keine Identität be-

sitzt und sich weder als relational noch als historisch bezeichnen läßt, einen Nicht-Ort.³³ Diese jeder individuellen Identität baren, monofunktional genutzten stadträumlichen Situationen, wie Flughäfen, viele Bahnhöfe, Shopping-Malls oder (Stadt-)Autobahnen, lassen sich selbstredend ebenfalls in Dortmund oder Siegen aufspüren. Die autobahnähnlich ausgebaute Hütentalstraße durchzieht als Hochstraße auf Betonstelzen Siegen auf eine Weise, die nicht nur das Stadtbild dominiert – und die deswegen auch in den Fotografien des „45ct.-Projekts“ aufgegriffen wurde. Sie prägt auch die Stadt in ihrem Geräuschpegel, in ihrer Überlagerung anderer städtischer Strukturen, in ihrer Codierung des Stadtgebiets als Transitraum – im krassen Gegensatz zu urbanen Aufenthaltsqualitäten.

In den 20 Serien, die in den Katalog aufgenommen wurden, nehmen „Landmarken“ oder Erinnerungsorte keinen nennenswerten Platz ein: weder die Monumente der Industriekultur, die in Dortmund wie in allen Ruhrgebietsstädten, gemeinhin als identitätsstiftend bewertet werden, noch die Innenstadtkirchen in Dortmund oder das Schloss in Siegen. Die Postkarten verweigern sich den „klassischen“ Postkartenmotiven. Doch nicht nur das. Die Fotografinnen und Fotografen wählten diese Orte – will man den entmantelten Bahnhofspfeiler nicht als Porträt des Gebäudes bewerten – auch unter ungewohnten Blickwinkeln nicht aus. Sie sind ihnen kein mitteilenswertes Bild ihrer Stadt. Allerdings fangen – wie die Fotografinnen und Fotografen in Gesprächen bestätigten – viele Bilder, gerade auch die hier ausgewählten Ansichten der verlassenen Ladenlokale, durchaus in melancholischer, einen Verlust betauernden Weise das „Sterben“ kleinteiliger Stadtstrukturen ein. Verstanden wird dies als Protest etwa gegen große Einkaufszentren.³⁴ Mit anderen Worten: Die Postkarten bezeugen ein Bewusstsein von Stadt, wie es die Bürgerbewegungen formulieren, die das „Recht auf Stadt“ gerade auch für die Quartiere neben den historischen Stadtzentren einfordern.

Dem fotografischen Projekt korrespondierte eine kunsthistorische Lehrveranstaltung, die zu einem unerwartet spannenden Experimentierfeld wurde, dessen Neukartierung durchaus weiterführende Erkenntnisse bereithält. Daher lohnt eine etwas ausführlichere Charakterisierung von Versuchsanordnung, Scheitern und Umformation. Das Seminar „Stadtansichten“ an der TU Dortmund setzte – in „klassisch“ fachlicher Perspektive – ein mit den historischen Stadtansichten der freien Reichsstadt Dortmund, die im 16. Jahrhundert von Braun und Hogenberg (wie für viele andere Städte des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation, auch für Siegen) geschaffen worden waren.³⁵ In einem zweiten Schritt wurde ein Ortstermin im „Dortmunder U“ eingerichtet –

³³ Augé 1994, S. 92.

³⁴ Vgl. Brune/Junker/Pump-Uhlmann 2006; weiterhin Franke/Welzel 2011.

³⁵ Vgl. Ohm/Schilp/Welzel 2006, Kat. 25; Behringer/Roeck 1999.

das später ja auch Ausstellungsort für die Fotografien sein sollte und selbst ein „Denkmal“ der Stadt und daher Objekt stadtkultureller Bildung ist. Dieses ehemalige Gärhaus der Unionbrauerei war 1926/27 als erstes Hochhaus Dortmunds gebaut worden, in den 1980er Jahren – zur gleichen Zeit wie viele Stätten der Montanindustrie – außer Gebrauch gefallen und dann einer aufwendigen Transformation in einen Kulturbau unterzogen worden. 2010, im Kontext der Kulturhauptstadt Europas Ruhr.2010, wurde das „Dortmunder U – Zentrum für Kunst und Kreativität“ eröffnet.³⁶ Zu den Markierungen, mit denen der verantwortliche Architekt Eckard Gerber die Transformation in das Bauwerk eingeschrieben hat, gehört ein neu hinzugefügter Erker im vierten Stockwerk, der sich in einem wandfüllenden Fenster in Richtung der Innenstadt öffnet.



Abb. 3: „Lautsprecher“ im Dortmunder U. Foto: Roland Baege

Gerahmt ist in diesem „Fensterbild“ eine Stadtansicht, die sich in die Bildtradition jener Stadtansichten einschreibt, die bei Braun und Hogenberg oder bei Merian ihre „klassische“ Form gefunden hatten.³⁷ Durch diese Blickinszenierung avanciert der „Lautsprecher“, wie der Erker genannt wird, zu einer Aussichtsplattform für die unsichtbare Stadt in Dortmund. Dies ist für alle lesbar, die die Grammatik europäischer Städte und deren Tiefendimension der unsichtbaren Stadt zu lesen wissen. Ortskundige können die Archäologie der Selbstfindung einer Stadt, die im späten Mittelalter als bedeutende Hansestadt und als freie Reichsstadt selbstbewusst in den Netzwerken europäischen Fernhandels wie auch der Bettelorden agierte, noch weiter treiben. Im Fensterbild des Dortmunder U zeigt sich auch die heutige Propsteikirche, die

³⁶ Vgl. das Interview mit dem Architekten: Gliesmann/Welzel 2015; Jäger 2010; Gerber 2013; vgl. auch Hübscher in diesem Band.

³⁷ Vgl. Welzel 2016.

ehemalige Kirche der Dortmunder Dominikaner. Das Flügelretabel für deren Hauptaltar befindet sich bis heute an seinem ursprünglichen Bestimmungsort. Im Hintergrund des linken Flügelbildes – das Altarwerk wurde wohl in den Jahren um 1460/70 von dem in Wesel ansässigen Maler Derick Baegert geschaffen und nach Dortmund importiert – ist eine Stadtansicht Dortmunds platziert; sie verortet die christliche Heilsgeschichte in der eigenen Stadt.³⁸ Die stadthistorische Forschung, hier namentlich Ulrich Meier, hat zeigen können, dass es nicht den Zufälligkeiten der Zeitläufte geschuldet sein dürfte, wenn die älteste Stadtansicht Dortmunds im Kontext einer Dominikanerkirche überliefert ist.³⁹ Vielmehr war im Kontext der Predigtkultur dieses Ordens eine, weithin in der „unsichtbaren Stadt“ aufgegangene, Vorstellung von europäischer Stadt ausgearbeitet worden, für die dann auch Bilder geprägt wurden.



Abb. 4: Blick aus dem „Lautsprecher“. Foto. Roland Baege

Diese historischen Schichten von Stadt und Stadtbildern hätten im Seminar in den ersten Terminen bearbeitet werden sollen. Die Diskussionen nahmen allerdings einen gänzlich anderen Verlauf. Die Studierenden forderten Stadtspaziergänge ein. Deutlich wurde in zahlreichen Gesprächen, dass ihnen die Struktur, die Grammatik, die wiederkehrenden Elemente einer europäischen Stadt nicht geläufig waren. So hatte schon die Stadtkrone auf der historischen Druckgrafik Erstaunen hervorgerufen: Wieso gibt es so viele Kirchtürme, so viele Kirchen? Dass in der Dortmunder Innenstadt noch immer vier auf das Mittelalter zurückgehende Kirchen erhalten sind, die sich im „Fensterbild“ des U – zumal im schweifenden Blick vor Ort – auch alle auffinden lassen,

³⁸ Vgl. die Beiträge in: Schilp/Welzel (2006b).

³⁹ Vgl. Meier 2006.

war nur vage bekannt. Dass man die Bettelordenskirche noch immer am Fehlen von Türmen und der Existenz eines Dachreiters erkennen kann, gehörte nicht nur nicht zum „Weltwissen“ der Studierenden, sondern erschloss sich ihnen auch aus der Forschungsliteratur nicht als Wissen über „ihre“ Stadt. Die fachlichen Informationen waren nicht überführbar in „Weltwissen“. Und erst recht nicht waren die Verluste syntaktisch erkennbar: dass man etwa fragen kann, wo die Kirche des zweiten großen Bettelordens (die Franziskaner), der doch erwartungsgemäß ebenfalls in der Stadt eine Niederlassung gehabt hatte, gestanden hatte – und dass dies vermutlich in der Nähe der Stadtmauer gewesen war.⁴⁰ Erstaunen rief hervor, dass man durch eine Stadt flanieren kann und sehen, wie groß ihre mittelalterliche Ausdehnung gewesen war, ob sie in der frühen Neuzeit Erweiterungen erfahren hatte (Dortmund nicht), ob sie Bischofsstadt oder Residenzstadt (wie Siegen) gewesen war etc.

Das Seminar nahm daraufhin eine programmatische Wendung in das Lesenlernen einer europäischen Stadt; ebenso wurde nach der Grammatik der „unsichtbaren Stadt“ gefragt. Wie sehen die Herkunftsorte der einzelnen Studierenden aus; was lässt sich dort ebenfalls finden, was ist anders – und warum? In der Feed-Back-Runde des Seminars berichtete eine Studentin: „Ich hatte Besuch von meinen Eltern, und wir sind in die Innenstadt gefahren; wir wollten – wie immer – shoppen gehen. Doch sind wir dazu gar nicht gekommen. Ich hatte so viel zu zeigen.“

In einem nächsten Schritt galt es, den Kontrast zwischen „Stadt als Bildungsraum“ und der positiven Bewertung dieses Konzepts durch die Studierenden, sobald sie einen Zugang aufgezeigt bekommen hatten, und den Bildern von Stadt, die in den Fotografien präsentiert wurden, zu analysieren. Beginnend mit dem gemeinsamen Workshop in Siegen, wurden dann die Dortmunder Fotografie-Studierenden in Diskussionen über die Auswahl ihrer Motive verwickelt. Dabei zeichneten sich zwei ineinander verwobene Muster ab: Brüsk wurde zurückgewiesen, sich mit „Erinnerungsorten“ und „Landmarken“ in den eigenen Fotografien zu befassen. Das seien „abgegriffene“ Bilder der Stadt; diese Orte hätten mit der eigenen Lebenswirklichkeit, mit den Menschen der Stadt nichts zu tun. Was man selber in seinen Fotografien zeige, komme der Wirklichkeit der Stadt näher, sei „authentischer“. Daneben stand – auf Nachfragen ergänzt – die Tatsache, die bereits im kunsthistorischen Seminar beobachtet werden konnte, dass die Fotografinnen und Fotografen die Erinnerungsorte, die Landmarken, aber auch die Grammatik der Städte und die „unsichtbare Stadt“ überhaupt nicht kannten, dass sie an diesen Orten zumeist selbst erst gar nicht gewesen waren. „Warum soll ich denn dahin gehen? Was soll denn dort interessant sein?“ Unter beiden Mustern

⁴⁰ Zu den Franziskanern im Stadtgefüge stellvertretend Pieper 2012.

scheint – so die These, die es in weiteren Experimenten zu überprüfen gilt – eine gemeinsame Schicht zu liegen, die sich annäherungsweise folgendermaßen charakterisieren lässt: Die ererbte Stadt, die generationenübergreifende Stadt ist die Stadt, die diese jungen Menschen nicht als ihre Stadt wahrnehmen. Irgendwie gehört sie anderen; sie scheint zwar ungefragt da zu sein, mit einem selbst hat diese „Stadt“ aber – jedenfalls in diesem Wahrnehmungshorizont – nichts zu tun. Die Diagnose könnte also heißen: Unwissenheit und desinteressierte Ablehnung. Allerdings verändert Zeigen offenbar die Wahrnehmung. Und: Zugleich existiert – auch dort, wo es nicht als Protest artikuliert wird – für die Quartiere ein Bewusstsein vom „Recht auf Stadt“. Hier können weitere Experimente ansetzen, um Formate und Diskurse stadtkultureller Bildung zu entwickeln und zu überprüfen – durchaus auch mit dem Ziel, erstens biographische (Alltags-)Bewegungen in der Stadt, zweitens die unsichtbare Stadt, die die Flaneure erkunden, und drittens die institutionelle Konstitution von Stadtraum (Stichworte: Denkmalpflege, Welterbe) miteinander zu verweben.

2.2 Das Team Kunstgeschichte der TU Dortmund @ angekommen in deiner Stadt

Das zweite hier vorzustellende Experiment befragt „Stadt als Bildungsraum“ für eine Gruppe von Geflüchteten. Nicht Personen, die länger in Dortmund leben und/oder studieren, mithin bereits eine biographische Beziehung zu dieser Stadt besitzen, sondern Neuankömmlingen galt es, die Stadt zu zeigen. In Frage stand, ob kunsthistorisches Wissen über Dortmund und die unsichtbare Stadt von Interesse sein könnten, mehr noch: zum Ankommen beizutragen vermögen.⁴¹

Anfang 2016 übernahm das Team Kunstgeschichte der TU Dortmund den Auftakt des universitätsweiten Projektes „TU@Adam’s Corner“.⁴² An mehre-

⁴¹ Für die Dortmunder Kunstgeschichte schreibt sich dieses Projekt in den größeren Schwerpunkt „Kulturelles Erbe interkulturell“ ein, in dem gegenwärtig einerseits experimentelle Projekte durchgeführt werden, andererseits der diskursive Horizont abgeschritten wird. Mit diesem Projekt beteiligt sie sich seit Sommer 2016 auch an DoProfil, dem Dortmunder Projekt in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung; vgl. <http://www.doprofil.tu-dortmund.de/cms/de/DoProfil/>.

⁴² Im Rahmen des Programms „angekommen in deiner Stadt“ der Walter Blüchert Stiftung, des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Stadt Dortmund findet hier ein schulbegleitendes Angebot für junge Zugewanderte, unter ihnen auch zahlreiche unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, statt; www.an-ge-kommen.de/neu-angekommen/angekommen-in-dortmund/ (12.9.2016). Beteiligte der Dortmunder Kunstgeschichte: Dr. Niklas Gliemann, Christoph Kleingräber, Christopher Kreutchen M.Ed., Ann Malik M.Ed., Nathalie-Josephine von Möllendorff M. A., Christin Ruppio

ren Terminen wurden mit einer Gruppe von 17 jungen Männern (Alter: 16-24) Stadtpaziergänge durchgeführt, die Innenstadtkirchen und das Dortmunder U besichtigt: Es war dasselbe „Programm“, das mit den Studierenden des vorangegangenen Experiments erarbeitet worden war. Die Grammatik der Stadt, das Aufzeigen der ursprünglichen Ausdehnung innerhalb des Walls – also der niedergelegten Stadtmauer –, der Hellweg als Achse, die quer durch Europa (von Brügge bis Novgorod) führt, der Marktplatz, die Kirchen als historische Erinnerungsorte wie als noch immer dem Gottesdienst dienende Orte: Das Interesse der jungen Menschen war groß. Beim Ausblick aus dem „Lautsprecher“ im Dortmunder U wurden in die „Karte“ der Stadt Orte ihrer eigenen Lebenswirklichkeit eingetragen: „Wo ist die Ausländerbehörde?“

Immer wieder wurden Verbindungen zu den Herkunftsorten der Zugewanderten hergestellt. Welche Strukturen gibt es in den Herkunftsstädten? Was ist gleich? Was unterscheidet sich? Eine besondere Rolle kam dem Alter der Städte zu. Um wie vieles älter und traditionsreicher ist eine Stadt wie Aleppo – als jede Stadt in Europa.

Die Reaktionen auf die Kirchenbauten waren erwartungsgemäß unterschiedlich: Die jungen Männer aus Aleppo – Muslime und Christen – kannten repräsentative Steinbauten für religiöse Zwecke; sie wussten um „alte“ christliche Kirchen – erinnert sei nur an die aus dem 15. Jahrhundert stammende Vierzig-Märtyrer-Kathedrale der armenisch-apostolischen Kirche in Aleppo (2015 weitgehend zerstört).⁴³ Gänzlich anders reagierte ein junger Katholik aus Nigeria, der ohne seine Familie vor Boko-Haram geflohen war. Er brachte diese historischen Innenräume nur schwer mit seinen religiösen Erfahrungen in Einklang.

Viel Zeit investierten wir bei den Stadtpaziergängen auch in die Vermittlung der Kirchenbauten und ihrer Ausstattungen als kulturelles Erbe. Hilfreich war das Konzept des „doppelt codierten Ortes“, das in den letzten Jahren in Dortmund entwickelt und erprobt worden ist.⁴⁴ Die Kirchen sind einerseits Orte des Glaubens und – wie es kirchlicherseits heißt – der „Geschichte Gottes mit den Menschen“. Sie sind zugleich andererseits säkular verstandene Kulturdenkmale. In dieser zweiten Codierung können sie als kulturelle Erinnerungsorte genutzt werden, der Zugang ist strikt bekenntnisfrei. Wo über die Geschichte des Glaubens und religiöse Vorstellungen in dieser Perspektive

M.A., PD Dr. Katharina Schüppel, Prof. Dr. Barbara Welzel. Als erster Bericht: Schüppel 2016.

⁴³ Fortlaufend aktualisiert wird der Eintrag in Wikipedia.

⁴⁴ Dieses Modell wurde in den letzten Jahren in Dortmund zunächst von Barbara Welzel vorgeschlagen und dann in zahlreichen Experimenten im Team Kunstgeschichte (und darüber hinaus) erprobt; vgl. stellvertretend Welzel 2006.

gesprochen wird, geschieht das in wissenschaftlicher – man könnte sagen kulturhistorischer oder ethnologischer – Perspektivierung. Verhandelt wird also bewusst nicht „kulturelle Identität“; ebenfalls nicht vermittelt wird ein Zugang zu einer „Leitkultur“. Vielmehr wird in diesem Konzept Erinnerungsorten eine gänzlich andere Funktion zugewiesen: Sie sind Orte, an denen „Verortung“ in der neuen Lebenswelt, in der Stadt, in der die jungen Menschen ankommen möchten und sollen, angeboten wird.⁴⁵ Die Erinnerungsorte werden nicht als Erbe der „Mehrheitsgesellschaft“ inszeniert, mit dem Zugewanderte sich zu befassen hätten. Wohl aber ist es Ziel, ihnen die „Landmarken“ der Städte, in denen sie Beheimatung suchen, zu zeigen; sie zur Teilhabe einzuladen. Auf eben diese Einladung, die Stadt, in der sie jetzt leben und in der sie ihre Zukunft gestalten möchten, gezeigt zu bekommen, reagierten die jungen Männer in besonderer Weise.

Aus Sicht der Kunstgeschichte und ihrer inhaltlichen Zuständigkeit waren Bauten anderer Religionen oder anderer christlicher Kirchen kein Thema der Stadtpaziergänge.⁴⁶ Mehr noch: Aussage unserer Kirchenbesichtigungen war nicht zuletzt, dass Kirchenbauten eben nicht nur religiöse Orte sind, die einer einzigen Gruppierung vorbehalten sind, sondern dass sie zugleich säkulare Kulturdenkmale sind, die allen Menschen – im Sinne der Kulturkonventionen und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte – offenstehen.⁴⁷ Ihre Erschließung im Sinne kultureller Teilhabe darf daher gewissermaßen als Nagelprobe säkularer Demokratien gelten. Sich mit der Vermittlung dieser Werte einladend an der Beheimatung der Zugewanderten zu beteiligen, war nicht das geringste Anliegen unserer Stadtpaziergänge.

Ein weiterer spannender Aspekt ergab sich während der Begegnungen. Über eine Stadt wie Dortmund, deren Innenstadt im Zweiten Weltkrieg zu mehr als 90 Prozent zerstört worden war, lässt sich nicht sprechen, ohne auch von Zerstörung und Wiederaufbau zu reden – zu deutlich trägt die heutige Stadt diese Spuren.⁴⁸ Sehr schnell wurde erlebbar, dass es etwas gänzlich anderes ist, mit unseren – zumeist, auch wenn viele von ihnen einen „Migrationshintergrund“ aufweisen, in Deutschland oder anderen europäischen Ländern im Frieden aufgewachsenen – Universitätsstudierenden über Kriegszerstörung und Wiederaufbau zu sprechen als mit jungen Menschen, die soeben dem Kriegsge-

⁴⁵ Als theoretische Referenz im Hintergrund dieser Überlegungen stehen Konzepte von „Zugehörigkeit“ resp. „Belonging“; vgl. Pfaff-Czarnecka 2012. Zum diskursiven Horizont gehört unverzichtbar auch Saunders 2011.

⁴⁶ Wir wussten unsere Ortstermine aber kontextualisiert: Die Katholische Theologie (unter Leitung von Prof. Dr. Hubertus Roebben) bot einen Termin „Kulturelle und weltanschauliche Vielfalt wahrnehmen und ernstnehmen“ an; die Politikwissenschaft (unter Leitung von Prof. Dr. Tatjana Zimenkova) eine Reihe zu „Demokratie“.

⁴⁷ Stellvertretend Welzel 2013b.

⁴⁸ Vgl. stellvertretend Högl 2006; weiterhin die Beiträge in: Sonne/Welzel 2016.

schehen in Syrien oder im Irak entkommen waren. (Diese Erfahrungsunterschiede werden künftig auch in stärkerem Maße den universitären – und auch schulischen – Alltag prägen.) Die Traumata der Zerstörung rückten beim Berichten über die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs näher. Zugleich bekam der Wiederaufbau eine bisher in dieser Weise nicht in Anspruch genommene Dimension von Hoffnung: Ja, Städte, die so sehr zerstört waren, können wieder aufgebaut werden. Sie können zum Zielort für Flüchtende werden. In ihnen kann – wenn auch erst Jahre oder Jahrzehnte später – wieder Leben in Frieden stattfinden.

Zurückgebunden an die eingangs vorgetragenen Überlegungen: In den Stadtspaziergängen mit den jungen Zuwanderern wurde auch für die schon länger in dieser Stadt lebenden und/oder arbeitenden Kunsthistoriker/innen eine Schicht der „unsichtbaren Stadt“ in neuer Virulenz lesbar, als sie ihre Kenntnisse der (unsichtbaren) Stadt mit den Zuwanderern teilten.

3 Fazit: Zugehörigkeit vor Ort

Die bisher vorgetragenen Beobachtungen lassen sich nicht in den Pfadabhängigkeiten einzelner Disziplinen beschreiben und auswerten. Stadtgeschichtliches Wissen, Raum- und Stadtsoziologie, politisches Wissen über Demokratie, über Teilhabe und auch über säkulare Gesellschaftsformen, Kunstgeschichte und Bildungswissenschaften – um nur diese zu nennen – werden in integrativer Perspektive benötigt. Auch die Theologien resp. Religionspädagogiken mit ihrem Beitrag zum Dialog der Religionen spielen eine Rolle. Diese Zusammenarbeit steht bisher allerdings aus.

Hier eröffnet sich ein Arbeitsprogramm „Stadt als Bildungsraum“, für das – thesenhaft – in einer ersten Auflistung folgende Aspekte gesetzt scheinen:

a) Nicht konsensfähig scheint ein Bild von Stadt, das nur aus den „Ikonen“ besteht; dieses gilt vielmehr im günstigsten Sinne als einseitig, meist schlicht als verlogen. In weiteren Projekten in Dortmund haben wir deshalb damit begonnen zu experimentieren, die Erinnerungsorte mit anderen Bereichen der Stadt in der Wahrnehmung zu vernetzen sowie die in der Tradition fundierten Stadtansichten mit jugendkulturellen Blickweisen zu verweben. Zu untersuchen wäre, ob solche Vernetzungen zu so etwas wie einer ästhetisch konfigurierten Stadt ausgearbeitet werden könnten – und damit neben den unverzichtbaren rechtlichen und stadtplanerischen Faktoren⁴⁹ einen Beitrag zur „Gemeinsamkeit“ und „Zugehörigkeit“ leisten könnten. Hier öffnet sich, so eine These dieser Ausführungen, ein lohnendes Feld interdisziplinärer – theo-

⁴⁹ Vgl. Saunders 2011.

retischer wie praktisch-experimenteller – Erkundungen von Stadt als Bildungsraum.

b) Wenn die Kenntnis der (unsichtbaren) Stadt – wie etwa von Salvatore Settis eindrucksvoll dargelegt – zu einem Kernbestand von Gemeinsamkeit in Europa gehört, mehr noch: wenn sie hier das Modell des „*bonum commune*“, des friedvollen/gedeihlichen Gemeinwesens, ist, dann muss sie auch gelesen werden können, damit sich die Bewohner/innen für ihren Fortbestand einsetzen. Neben der Bildung in der Stadt, wie sie die „Leipzig Charta“ fordert, wird auch die Stadt als Bildungsraum benötigt. Stadt-Lesen ist dann eine Bildungsaufgabe. Es gehört in schulische Curricula und in die Lehrerbildung. Zugleich gilt es, die „europäische Stadt“ als Erinnerungsort und die jeweils konkrete Stadt und ihre unsichtbare Stadt gemeinsam zu lesen und zu verstehen sowie die materielle Objektüberlieferung als „Verhandlungsort“ heterogener Gruppen fruchtbar zu machen. Als methodische Referenzräume bieten sich sozialanthropologische Konzepte der „Zugehörigkeit“ resp. des „Belonging“ an. Diese kennen zwar die Bindung an Objekte, eingefordert wird aber zugleich eine weiterführende Forschung: „Fest steht, dass zwischen der Menschenwelt und der Objektwelt starke *gegenseitige* Bande existieren. [...] Die Kraft der Bande zwischen Menschen und Objekten, die neben der Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit einen ebenso wichtigen Beitrag zur sozialen Verortung leisten, gilt es [...] noch zu erforschen.“⁵⁰ Hier kann die Kunstgeschichte als fachliche Sachwalterin des gebauten kulturellen Erbes einen wichtigen Beitrag leisten.

c) Stadt ist – wie die Projekte in Adam's Corner zeigen – ein Ort der Beheimatung. Ein „[...] Aggregatzustand der *Verortung* liegt im prozesshaften Charakter des Erschaffens neuer Zugehörigkeiten. ‚*Creating belonging*‘ ist ein im Hier und Jetzt fabrizierter Vorgang der persönlichen und kollektiven Selbstverortung und zugleich auch Zukunft gerichtet. [...] Der materiellen Welt kommt in diesen Bemühungen eine sehr wichtige Rolle zu. An einem neuen Ort müssen Objekte und soziale Räume erst ‚in Besitz‘ genommen werden.“⁵¹ Hier ermöglicht die Stadt als Bildungsraum Zugehörigkeit („Belonging“).

⁵⁰ Pfaff-Czarnecka 2012, S. 35.

⁵¹ Pfaff-Czarnecka 2012, S. 44f.

d) Wenn (junge) Menschen die ererbte Stadt nicht als ihr Erbe annehmen, wenn sie sich zu dieser Stadt als nicht zugehörig empfinden, ist der Generationenvertrag oder sogar der Gesellschaftsvertrag gestört. Wenn das „Recht auf Stadt“ inzwischen vor allem ein Aufruf von Protestbewegungen geworden zu sein scheint, dann ist etwas im politischen Raum aus den Fugen geraten. Zurückzugewinnen wären dann „Stadt“ und das „Recht auf Stadt“ – mit Settis – als Kategorien politischer Institutionen und institutionellen Handelns. Auch dies benötigt als Voraussetzung für demokratische Legitimation die Kenntnis der Stadt bei ihren Bewohner/innen, mithin die Stadt als Bildungsraum.

e) Verzichtbar werden – als abschließende These dieser Überlegungen – allgemeine, kulturell oder religiös imprägnierte Identitätsdebatten.⁵² Vielmehr wird „Stadt“ mit ihren Erinnerungsorten, der historischen Tiefe und ihrer „unsichtbaren Stadt“, als Raum des Zusammenlebens und der institutionellen kommunalen Politik, mithin als Demokratie-Raum, zum Ort der Zugehörigkeit: Hier gilt es „Stadt“ zu gestalten. Es wäre dies auch ein „Urban Turn“ in Bildungskontexten – und ein Beitrag zum Weiterleben der Stadt.

Literatur

- Anziferow, Nikolai Pawlowitsch (2003): *Die Seele St. Petersburgs*. Mit einem Vorwort von Karl Schlögel. München u. a.
- Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, München.
- Augé, Marc (1992): *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris.
- Augé, Marc (1994): *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. Frankfurt.
- Bayram, Candan/Busse, Klaus-Peter/Welzel, Barbara im Auftrag der Technischen Universität Dortmund (Hg.) (2015): *TU Dortmund im U*. Mit einem Foto-Essay von Felix Dobbert. Oberhausen.
- Behringer, Wolfgang/Roeck, Bernd (Hg.) (1999): *Das Bild der Stadt in der Neuzeit 1400-1800*. München.
- Benjamin, Walter (1982): *Ders.: Das Passagen-Werk. Band 5 (2 Teilbände) der Gesammelten Schriften*. Hg. von Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main.
- Brune, Walter/Junker, Rolf/Pump-Uhlmann, Holger (Hg.) (2006): *Angriff auf die City. Kritische Texte zur Konzeption, Planung und Wirkung von integrierten und nicht-integrierten Shopping-Centern in zentralen Lagen*. Düsseldorf.
- Busse, Klaus-Peter/Welzel, Barbara mit weiteren Autoren (2013): *Stadtspäher in Hagen. Baukultur in Schule und Universität*. Hg. von der Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg (auch als Download unter www.wuestenrot-stiftung.de/download).

⁵² Vgl. stellvertretend die sozialanthropologischen Überlegungen von Pfaff-Czarnecka 2012.

- Busse, Klaus-Peter/Welzel, Barbara mit weiteren Autoren (2014): Stadtpäher im Dortmunder U. Baukultur in Schule und Universität. Hg. von der Wüstenrot Stiftung. Ludwigsburg (auch als Download unter www.wuestenrot-stiftung.de/download).
- Calvino, Italo (1972): *Le città invisibili*. Turin.
- Calvino, Italo (1985): *Die unsichtbaren Städte*. München.
- Chwin, Stefan (2005): *Tod in Danzig*. Polnische Originalausgabe unter dem Titel „Hanemann“ 1995. Aus dem Polnischen von Renate Schmidgall (1997), 3. Auflage Reinbek bei Hamburg.
- Dobbert, Felix/Huber, Uschi/Welzel, Barbara (Hg.) (2016): *45ct. Stadtansichten – Fotografische Postkarten zwischen Dortmund und Siegen*. Dortmund 2016.
- Dobbert, Felix/Huber, Uschi (2016): *Andere Ansichten*. In: Dobbert, Felix/Huber, Uschi/Welzel, Barbara 2016, S. 6-9.
- Frank, Sybille/Gehring, Petra/Griem, Julika/Haus, Michael (Hg.) (2014): *Städte unterscheiden lernen. Zur Analyse interurbaner Kontraste*. Frankfurt am Main.
- Franke, Birgit/Welzel, Barbara (Hg.) (2011): *Warum ist hier kein Einkaufszentrum. Die Reinoldikirche in Dortmund*. Norderstedt.
- Gerber, Eckhard (2013): *Baukunst. Bauten und Projekte/ Buildings and Projects 1966-2013*, hg. von Frank R. Werner. Berlin.
- Gliesmann, Niklas/Welzel, Barbara (2015): „Genius loci“: Eckard Gerber im Gespräch. In: Bayram, Candan/Busse, Klaus-Peter/Welzel, Barbara 2015, S. 55-59.
- Hessel, Franz (2012): *Spazieren in Berlin. Ein Lehrbuch der Kunst in Berlin spazieren zu gehen ganz nah an dem Zauber der Stadt von dem sie selbst kaum weiß. Ein Bilderbuch in Worten*. Mit einem Geleitwort von Stéphane Hessel. (1929) Berlin.
- Högl, Günther (2006): *Kriegszerstörungen. Gedenkstätten und Erinnerung in Dortmund*. In: Schilp/Welzel 2006b, S. 331-360.
- Hübscher, Sarah/Neuendank, Elvira/Vogel, Katharina (Hg.) (2016): *Utopien im Dialog. Bauhaus Dessau trifft Gartenreich Wörlitz*. Oberhausen.
- Huse, Norbert (2005): *Venedig. Von der Kunst, eine Stadt im Wasser zu bauen*. München.
- Imorde, Joseph (2014): *Wahnfried in Venedig. Richard Wagner in Italien*. In: Imorde, Joseph/Zeising, Andreas (Hg.): *Wahn und Wirkung. Perspektiven auf Richard Wagner*. Siegen, S. 121-154.
- Imorde, Joseph (2016): *Siegen-Ansichten. Die Universität kommt in die Stadt*. In: Dobbert, Felix/Huber, Uschi/Welzel, Barbara 2016, S. 98-103.
- Jäger, Frank (2010): *Dortmunder U. Die Architektur*. Bönen.
- König, Gudrun M. (2009): *Wie sich die Disziplin denkt. Europäische Ethnologie zwischen Kulturanalyse und Sachkulturforschung*. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* 63/112, S. 305-319.
- Koselleck, Reinhard (2010): *Archivalien – Quellen – Geschichten*. In: ders.: *Vom Sinn und Unsinn der Geschichte. Aufsätze und Vorträge aus vier Jahrzehnten*, hg. und mit einem Nachwort von Christian Dutt. Frankfurt am Main, S. 68-79.
- Lefebvre, Henri (2016): *Das Recht auf Stadt (1968)*. Aus dem Französischen von Birgit Althaler. Mit einem Vorwort von Christoph Schäfer. Hamburg 2016.
- Leipzig Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt; Download unter http://www.bbr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/IzR/2010/4/Inhalt/DL_LeipzigCharta.pdf?__blob=publicationFile&v=2.
- Loderer, Benedikt (1987): *Stadtwanderers Merkbuch. Begriffsbestimmung „Stadttraum“ am Beispiel Fabrianos*. München.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main.
- Löw, Martina (2008): *Soziologie der Städte*. Frankfurt am Main.
- MacGregor, Neil (2011): *Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten (2010)*. München.

- Meier, Ulrich (2006): Urbane Utopien. Die mittelalterliche Stadt in Dominikanerpredigten. In: Schilp, Thomas/Welzel, Barbara 2006b, S. 11-34.
- Mietzner, Ulrike (2016): Begegnungen im öffentlichen Raum: Exkursionen als Mittel der universitären Bildung. In: Hübscher, Sarah/Neuendank, Elvira/Vogel, Katharina 2016, S. 11-15.
- Nooteboom, Cees (1995): Die Sohlen der Erinnerung. In: Die ZEIT 49/1995, 1.12.1995.
- Nora, Pierre (Hg.) (1984ff): Les Lieux de mémoire. 8 Bde. Paris.
- Nora, Pierre (Hg.) (2005): Erinnerungsorte Frankreichs. München.
- Oexle, Otto Gerhard (2009): „Erinnerungsorte“ – eine historische Fragestellung und was sie uns sehen lässt. In: Schilp, Thomas/Welzel, Barbara (Hg.), Mittelalter und Industrialisierung. St. Urbanus in Huckarde. Bielefeld, S. 17-37.
- Ohm, Matthias/Schilp, Thomas/Welzel, Barbara (Hg.) (2006): Ferne Welten – Freie Stadt. Dortmund im Mittelalter. Ausstellungskatalog Dortmund 2006. Bielefeld.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna (2012): Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen.
- Pieper, Roland (2012): Klosteranlagen der Franziskaner und Klarissen im Stadtgefüge. In: Geschichte der Sächsischen Franziskaner-Provinz von der Gründung bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts, Bd. 5: Kunst von den Anfängen bis zur Gegenwart, hg. von Roland Pieper, Paderborn 2012, S. 63-90.
- Saunders, Doug (2011): Arrival City. Über alle Grenzen hinweg ziehen Millionen Menschen vom Land in die Städte. Von ihnen hängt unsere Zukunft ab. München.
- Schilp, Thomas/Welzel, Barbara (Hg.) (2006a): Stadtführer Dortmund im Mittelalter. Bielefeld.
- Schilp, Thomas/Welzel, Barbara (Hg.) (2006b): Die Dortmunder Dominikaner im späten Mittelalter und die Propsteikirche als Erinnerungsort. Bielefeld.
- Schlögel, Karl (2003): Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. München u.a.
- Schlögel, Karl (2005a): Auf Lukacs' Balkon. In: ders.: Marjampole oder Europas Wiederkehr aus dem Geist der Städte. München/Wien, S. 241-258.
- Schlögel, Karl (2005b): Urbizid. Europäische Städte im Krieg. In: ders.: Marjampole oder Europas Wiederkehr aus dem Geist der Städte. München/Wien, S. 171-182.
- Schüppel, Katharina Christa (2016): Kulturelles Erbe interkulturell: Adam's Corner@St. Reinoldi. In: Sonne, Wolfgang/Welzel, Barbara 2016, S. 211-213.
- Settis, Salvatore (2015): Wenn Venedig stirbt. Streitschrift gegen den Ausverkauf der Städte. Berlin.
- Siegel, Steffen (2016): Deine Bilder sind meine Bilder. Über fotografische Sendungen. In: Dobbert, Felix/Huber, Uschi/Welzel, Barbara 2016, S. 94-97.
- Sonne, Wolfgang/Welzel, Barbara (Hg.) (2016): St. Reinoldi in Dortmund: Forschen – Lehren – Partizipieren. Mit einem Findbuch zu den Wiederaufbauplänen von Herwarth Schulte im Archiv für Architektur und Ingenieurbaukunst NRW (A:AI) der Technischen Universität Dortmund. Oberhausen.
- Thum, Gregor (2003): Die fremde Stadt. Breslau nach 1945. München.
- Welzel, Barbara (2006): Kunst und Kultur des Mittelalters in Dortmund: mitten in Europa. In: Schilp, Thomas/Welzel, Barbara 2006a, S. 35-41.
- Welzel, Barbara (2013a): Stadtwandern und Spazierengucken. In: Engels, Sidonie/ Preuss, Rudolf/ Schnurr, Ansgar (Hg.): Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis. Festschrift für Klaus-Peter Busse. München, S. 159-170.
- Welzel, Barbara (2013b): Kunstgeschichte, Bildung und kulturelle Menschenrechte. In: Hattendorf, Claudia/ Tavernier, Ludwig /Welzel, Barbara (Hg.): Kunstgeschichte und Bildung. Norderstedt, S. 63-84.

Welzel, Barbara (2014): „Stadtschlenderer“ im Museum – Die Kunsthalle Karlsruhe als Laboratorium baukultureller Bildung. In: Bauen und Zeigen. Ausstellungskatalog Kunsthalle Karlsruhe 2014. Bielefeld, S. 295-301.

Welzel, Barbara (2016): Arbeit am Bild der Stadt – Das Fensterbild im Dortmund U. In: Dobbert, Felix/Huber, Uschi/Welzel, Barbara 2016, S. 104-109.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 und 2: Dobbert, Felix/ Huber, Uschi/ Welzel, Barbara (Hg.): 45ct. Stadtansichten – Fotografische Postkarten zwischen Dortmund und Siegen. (Dortmunder Schriften zur Kunst/ Kataloge und Essays 23; Reihe Kunst der Universität Siegen) Dortmund 2016, Serie XXVII; Fotograf/innen: Rebecca Pohlenz, Carina Dieckmann, Alina Gorny, Alina Reiners, Lisa reckmann, Nicole Saßmannshausen, Felix Dobbert.

Abb. 3: „Lautsprecher im Dortmunder U. Foto: Roland Baege.

Abb. 4: Blick aus dem „Lautsprecher“. Foto: Roland Baege.

Anschrift der Autorin

Univ.Prof.in Dr. Barbara Welzel

TU Dortmund

Seminar für Kunst und Kunstwissenschaft

Emil-Figge-Straße 50

44227 Dortmund

Tel.: +49 (0) 231 755 2955

E-Mail: barbara.welzel@tu-dortmund.de

Sarah Hübscher

Erinnerungsorte in Transformation: Das Museum Ostwall im Dortmunder U

Vorab: Die Analyse von historischen Orten ist nicht linear oder gar vorhersehbar. Mäandernd durchdringen materielle und immaterielle Schichten, Geschichte(n) und Biografien¹ diese Orte und Räume. „Das Wichtigste ist, dass wir anfangen einen Punkt zu finden, von dem aus wir die Spur weiterverfolgen können. Eins ergibt das andere. Jeder der es ernst nimmt mit einer Spur, wird an sein Ziel gelangen. Und oft ist die Abirrung, der Nebenweg die ergiebigste Strecke.“² Dieses Beschreiten von Nebenwegen im Sinne Karl Schlögels bildet im Folgenden den Versuch, den Ausgangspunkt zu fokussieren, zugleich ist der Nebengedanke die Basis weiterer Überlegungen. Das sich gegenseitige Bedingen, Existieren und Beeinflussen der Ausgangspunkte, Umwege und Abirrungen erzeugt neue Standpunkte und damit verbunden auch Umleitungen. Das Verfolgen eben dieser Spuren und Wege ist Konsequenz einer multiperspektivischen Sicht auf Kultur und Geschichte.

Ausgangspunkt: Biografie von Orten

Der Umgang mit Räumen und Orten ist gesellschaftliches wie auch bildungspolitisches Thema. Eine Unterscheidung zwischen Ort und Raum ist vor allem in der Betrachtung von Biografien von Orten wesentlich, wenngleich sich gerade wandelnde Orte in einer Unschärfe der Begriffe bewegen. „Ein Ort bezeichnet einen Platz, eine Stelle, konkret benennbar, meist geographisch markiert oder wie es Jörg Brauns ausdrückt, ‚im Ort ist das Eigene,

¹ „Biografie“ wird hier durch die Verwendung des Begriffes im Kontext von Orten erweitert. Die Biografie von Orten beinhaltet implizite wie explizite Veränderungen, Umcodierungen und Einschnitte. Diese prägen sowohl das heutige Erscheinungsbild maßgeblich mit und machen die Identität des Ortes aus. Ihre Biografien sind wie der Ort selbst in ständiger Transformation.

² Schlögel 2003, S. 304f.

Unverwechselbare, Nichtvergleichbare aufgehoben‘ (Brauns 1992, S. 163)“.³ Orte oder Teile von Orten können durch „relationale (An)Ordnung[en] von Lebewesen und sozialen Gütern“, vor allem aber durch Interaktion zum (autonomen) Raum⁴ verdichtet werden. Orte und Räume müssen immer in Transformationen gelesen werden, sie bedingen sich, lösen sich auf, überlagern sich und gehen ineinander über. Sie sind historisch betrachtet nicht statisch – es sind Erinnerungsorte.⁵

Das Besetzen und somit das Schaffen von Räumen, das Umstrukturieren von Orten, das Überformen von Flächen ist Bestandteil kultureller wie auch politischer Praxis. Die Relevanz und vor allem das Bewusstsein für historisch gewachsene Orte geraten dabei häufig außer acht. Fragen nach der Biografie des Ortes werden nur selten gestellt, die Erkenntnis darüber findet kaum Berücksichtigung. Mit der Umcodierung und der damit verbundenen Änderung der Funktion von Bauwerken, Plätzen oder Räumen verändern sich die gedankliche und emotionale Wahrnehmung – die Rezeptionsästhetik – wie auch die unmittelbare Geschichte oder Biografie der Orte. Einige Orte werden durch Okkupation zu multiperspektivischen Erinnerungsorten, finden Platz im kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft und verhelfen ihr zu einer kulturellen Identität.⁶

Aktuelle wie historische Bedeutung erlangen Orte dann, wenn sie ihre Geschichte noch oder neu erzählen können, ihre biografischen Spuren ablesbar sind und sie zu Vermittlungsräumen ihres Selbst sowie zum Display⁷ für Neues/Anderes/Fremdes werden. Der Spagat, gezeigt zu werden und zugleich zeigen zu können, gelingt jedoch nur selten.

Das heutige Ruhrgebiet war und ist durch das Trauma des Zweiten Weltkrieges, den Wiederaufbau und das Wegbrechen der Montanindustrie geprägt. Neben dem Verlust wertvollster Bausubstanz durch Bombenangriffe und den anschließenden Räumungsarbeiten hat zuletzt die Wucht des Strukturwandels Auswirkungen auf individuelle, die Lebensumstände betreffende Faktoren wie Arbeitslosigkeit oder die Veränderung der Infrastruktur. Viele Städte werden an die Grenzen ihrer Identität gezwungen. Der Umgang mit der nun verlassenen Industriearchitektur der Region ist vielfältig und birgt eine Fülle

³ Löw 2001/2015, S. 199.

⁴ Ebd., S. 158f.

⁵ Bezugnehmend auf Pierre Noras Definition eines Erinnerungsortes in seinem Werk *Les lieux de mémoire* (Nora 1984) ließe sich sagen: „Erinnerungsorte sind selten konkret-dinglich, ihre Bedeutung liegt vor allem in ihrem referentiellen Charakter“ (Krohl/Lang 2010, S. 184).

⁶ Vgl. Assmann 1988, S. 9-19.

⁷ Vgl. McGovern 2013, S. 43-47. McGovern betont die funktionale wie ästhetische Funktion eines Displays, Fremdes visuell zu betonen. Das Display tritt als Fläche in den Hintergrund und wird zur Schaufläche und Ausstellungsplattform für das Gezeigte.

an stadtplanerischen Überlegungen, Fragen des Denkmalschutzes,⁸ aber auch an künstlerischen Ansätzen⁹ in sich. Der Erhalt dieser Erinnerungsorte steht meist in Opposition zu Grundstücksverkäufen, zudem fehlen Investoren für nicht kommerzielle Nutzung. Die Wertschätzung der Gebäude und der Anlagen als Teil der Kulturlandschaft des Ruhrgebiets besteht erst seit dem ‚Nordrhein Westfalen-Programm‘ 1975,¹⁰ das erstmals „bauliche Zeugnisse der Industrialisierung grundsätzlich für denkmalwürdig erklärte“. ¹¹ Eine häufig gefundene Lösung ist die Verlegung historisch gewachsener Räume oder ganzer Orte an diese dann kulturell neu überformten Orte.¹² Diese Entwurzelung oder Verpflanzung von Orten beinhaltet sowohl Herausforderungen in Bezug auf das Selbstverständnis als auch die Chance der Neu-Erfindung und des Überdenkens bestehender Institutionstraditionen in sich – zweifelsohne ist es ein Einschnitt in die Biografie der Institutionen sowie der Orte.

Umweg: Museum Ostwall

Ein Beispiel: Das Museum Ostwall, Dortmunds Kunstmuseum der Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts, wurde im europäischen Kulturhauptstadtjahr RUHR.2010 zum neuen alten Ort im ehemaligen Gär- und Lagerhaus der Union Brauerei. Die Migration vom Ostwall 7 in den Westteil der Stadt, ins Dortmunder U – dem Zentrum für Kunst und Kreativität –, beinhaltet zahlreiche Herausforderungen sowohl für die migrierte Institution als auch für das neukonzipierte, okkupierte Quartier. Neben dem Kunstmuseum wurden

⁸ Die Typisierungen industrieller Bauten durch Bernd und Hilla Becher im Medium der Fotografie sorgten für ein gesellschaftliches Bewusstsein, um die Existenz, den architektonischen Wert und den Schutzbedarf der Orte (vgl. dazu Ellerbrock 2010, S. 8).

⁹ Auszug aus dem Interview „Mit ihnen wurden Fotos Kunst“. Volker Kahmen, Bernd und Hilla Becher im Gespräch mit Christiane Hoffmans. „Für die meisten hatte die Kunst der Bechers, die seit 1959 als Paar zusammenarbeiten, die Aufnahmen von Hochöfen,ördertürmen, Wassertürmen und Fabrikhallen noch nicht mal was mit Fotografie zu tun. Man muss sich vor Augen halten, dass es sich dabei um anonyme Architektur handelt, um Funktionsbauten, deren Bedeutung in den 60er und auch noch 70er Jahren kaum einer erkannt hat“ (In: Die Welt 2002. URL: <http://www.welt.de/600765>).

¹⁰ Das Programm sah u.a. die Bezuschussung für die „Wiederherstellung und Erhaltung der künstlerischen und technischen Baudenkmäler des Landes“ (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 1970, S. 20) und die „Beseitigung der noch vorhandenen Kriegsschäden; Sicherung und Restaurierung wertvoller profaner Baudenkmäler; Erhaltung technischer Kulturdenkmäler“ (ebd., S. 20.) vor und plante dafür 70 Mio. DM ein (vgl. ebd., S. 20).

¹¹ Ellerbrock 2010, S. 8.

¹² Als Beispiele können das ehemalige Ruhrlandmuseum, welches nun in der Kohlenwäsche im UNESCO-Weltkulturerbe Zollverein in Essen beheimatet ist oder die Tate Modern, die seit 2000 im ehemaligen Kraftwerk, der Bankside Power Station, im Süden Londons angesiedelt ist, genannt werden.

ein Programmkino, der Campus Stadt der Technischen Universität Dortmund sowie das Institut für Bewegtbildstudien der FH Dortmund, die Ausstellungsfläche des Hardware MedienKunstVereins (HMKV), eine Etage der Kulturellen Bildung (U2_Kulturelle Bildung) mit Werkstätten, eine Wechselausstellungsfläche sowie Gastronomie eingerichtet.¹³ Das Museum Ostwall im Dortmunder U, wie es nun offiziell heißt, setzt zunächst mit der Fortführung seines Namens am neuen Ort ein Statement in Bezug auf seine Herkunft und verhandelt so auf eigene Weise den Identitätsfindungsprozess einer zeitweise multilokalen Institution, denn das ursprüngliche Museumsgebäude am Ostwall besteht noch immer. Einen Blick auf das „Alte Museum am Ostwall“ und seine Biografie zu werfen ist reizvoll und ebenso essentielle Grundlage, um die Relevanz dieses Ortes und seine heutige Bedeutung innerhalb des Hauses zu begreifen. Das ursprünglich 1875 als Königliches Landesoberbergamt – als Verwaltungssitz des Bergbaus nach Entwürfen des Berliner Architekten Gustav Knoblauch – erbaute Gebäude wurde erstmals ab 1911 neu besetzt und Heimat des Museums für Kunst- und Kulturgeschichte der Stadt Dortmund.¹⁴ Der Umbau des Landesoberbergamtes in ein Museum erfolgte durch den Architekten Friedrich Kullrich. Während der Bombenangriffe des Zweiten Weltkrieges wurde das Gebäude 1944 bis auf wenige Mauern zerstört.¹⁵ Der Wiederaufbau gleicht einem Bauen von Neuem auf altem Grund. Das Gebäude wird einer der ersten Museumsbauten der Bundesrepublik nach dem Krieg und avanciert mit dem für die 1950er Jahre typischen architektonischen Antlitz als Museum am Ostwall zum international beachteten Standort für Gegenwartskunst.¹⁶ Das gemeinhin als 1950er-Jahre-Nachkriegsbau verstandene Objekt greift in seiner Architektur jedoch zentrale Elemente des Ursprungsgebäudes des Oberbergamtes bzw. des Kullrich'schen Museumsbaus auf: Der sich über zwei Geschosse ziehende Lichthof wird auch zum Zentrum des neuen Kubusgebäudes. Auf dessen Historizität verweisen die Segmentbögen der Erdgeschossfenster,¹⁷ die auf Wunsch der Gründungsdirektorin Leonie Reygers (Direktorin von 1947-1966) eingeplant und umgesetzt wurden. Seine Architekturgeschichte ist wichtiger Teil der Stadtgeschichte Dortmunds und heute eine Art „versteckter Erinnerungsort“,¹⁸ dessen Sichtbarmachung lohnt. Das Ostwall steht für Dortmunds wirt-

¹³ <http://www.dortmunder-u.de/partner-im-u>.

¹⁴ Vgl. dazu Hnilica 2014, S. 34-41.

¹⁵ Der ausgelagerte Museumsbestand blieb unbeschadet und ist nun im Museum für Kunst und Kulturgeschichte der Stadt Dortmund, im ehemaligen Gebäude der Städtischen Sparkasse (erbaut nach einem Entwurf von Hugo Steinbach 1924) beheimatet (vgl. http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/mkk/dasmuseum/kurzportrt/index.html).

¹⁶ Hnilica 2014, S. 13ff.

¹⁷ Sonne 2014, S. 7.

¹⁸ Ebd., S. 7.

schaftlichen Aufschwung und seine Großstadtwerdung während der Industrialisierung; es ist stummer Zeuge der Kriegszerstörungen, die 99 Prozent der Innenstadtfläche Dortmunds ausradierten. Es ist gebautes Architekturverständnis der 1950er Jahre sowie „Ikone des Wiederaufbaus“¹⁹ und Denkmal einer engagierten Bürgerschaft mit Leonie Reygers an der Spitze, der die kulturelle Bildung der Stadtbevölkerung als ein besonderes Anliegen zugeschrieben werden kann. Ein Ort, der sowohl den alten wie auch den neuen Standort kennzeichnet und als vermittelndes Element gelesen werden kann,²⁰ ist der bereits erwähnte Lichthof, der sowohl am Ostwall 7 als auch heute im Dortmunder U die Eingangssituation bestimmt und präsenter Platz innerhalb des architektonischen Settings ist.²¹ Doch auch ein gebautes Zitat als ästhetische Vermittlungsform – im Dortmunder U durchbricht der Lichthof/das Foyer ebenfalls zwei Geschosse – kann nur verstanden werden, wenn das Original bekannt ist.

¹⁹ Ebd., S. 14.

²⁰ Ein weiteres vermittelndes Element ist das Schaufenster, dass sowohl die Fassade des wiederaufgebauten Museums der 50er Jahre prägt als auch am neuen Standort im Dortmunder U durch bodentiefe Fenster den Einblick in den Museumsraum und das Geschehen im Inneren der Institution ermöglicht. Das Schaufenster kann als gebaute Idee eines „offenen Museums“ gelesen werden.

²¹ Vgl. Wettengl 2010a, S. 18-21. „Die Gesamtarchitektur basiert sowohl auf den mit dem Museum abgestimmten Überlegungen von Gerber Architekten als auch auf den statischen und konstruktiven Notwendigkeiten: die Lage des Foyers und des Binnentreppenaufgangs, der Durchbruch der Decke zwecks hohem Foyer, die Öffnung des Museums durch große Fenster zur Kunstvertikalen und deren Verkehrswegen, die Grundentscheidungen für einen Steinboden und die Beibehaltung der massiven Unterzüge wie des Rasters der aufragenden Betonpfeiler. Im Foyer des Museums Ostwall liegt die Schnittstelle zwischen der Architektur Gerbers als Etui des Museums und der museologischen Binnenarchitektur auf den beiden Etagen, die das Museum Ostwall mit dem Berliner Architektenbüro Kuehn Malvezzi entwickelte“ (Wettengl 2010a, o. S.)



Abb. 1: Das Eingangsfoyer des Museums Ostwall im Dortmunder U
Foto: Hans Jürgen Landes



Abb. 2: Der Lichthof im alten Museum am Ostwall, 2014
Foto: Detlef Pödehl, TU Dortmund

Abirrung: Dortmunder U

Das neu okkupierte Quartier des Kunstmuseums ist ein ebenso bewegter Erinnerungsort: Das heute als Dortmunder U bekannte Bauwerk blickt, genau wie das Gebäude des alten Museums Ostwall, auf Jahre des Wandels zurück und ist noch immer in Transformation. Der 1926 vom Dortmunder „Ingeni-

eur-Architekten“²² Emil Moog als Maschine konzipierte Turm wird 1927 erstes (Keller)Hochhaus der Stadt. Das als Gär- und Lagerhaus geplante Gebäude aus Stahlbeton folgte in seiner ursprünglichen Gestalt der Logik des Brauprozesses – von oben nach unten, von der Kühlung der Zutaten bis zur Auslieferung²³ – es wird zum Leuchtturm der Union Brauerei und glänzt im wirtschaftlichen Aufschwung Dortmunds zur Bierhauptstadt Europas. Die ideelle wie auch tatsächliche Strahlkraft des modernen Komplexes wurde von Moog bereits in der Konzeption mitgedacht. Er entwarf den funktionellen Industriebau als Lichtarchitektur²⁴ und krönte das höchste Gebäude Dortmunds mit einer Lichtpyramide samt einem sich drehenden Scheinwerfer und 67 zusätzlichen feststehenden Spots.²⁵ Ein wahrhaftiger Leuchtturm inmitten der Stadt, zentral gelegen am Wall nahe dem Hauptbahnhof. Während des Krieges wird im Turm weitestgehend weiter produziert²⁶ und das U übersteht trotz seiner zentralen Lage und vermutlich wegen seiner überdimensionierten Statik – den Stahlbetonwänden und den zahlreichen Hohlpfählen – die Luftangriffe vom März 1945 nahezu unbeschadet. Hingegen wurden 75 Prozent des Großbetriebes²⁷ im näheren Umfeld des Turmes zerstört. Die 1950er Jahre bescheren der Union Brauerei einen erneuten Aufschwung; „im Dezember

²² Ellerbrock 2010, S. 6.

²³ Ebd., S. 25f. Anmerkung: Dachgeschoß = Kühlschiffe / 6. OG = weitere Kühlelemente, Luftkühler und Lagerräume / 5. OG = Lagerung Würze-Biermengen + Hopfen / 4. OG Hauptgärraum (23.000 hl) / 3.2.1. OG Lagerräume (je 26.000 hl) / EG Brauereihof / Keller-geschoß = Lagerraum)

²⁴ Der Filmemacher Adolf Winkelmann bezeichnet die Umsetzung Moogs als „Lichtarchitektur“, die er mit seiner Lichtinstallation auf dem heutigen „Dortmunder U“ „wiederbelebt“. Vgl. Interview „Dazu muss der Turm jetzt etwas sagen!“ Adolf Winkelmann im Gespräch mit www.kircheundbild.de: „Ich habe schon als Kind aus meinem Zimmer in der Rheinischen Straße darauf geguckt und mich gefragt: Was soll das? Das ist kein Museum, keine Kirche, sondern eigentlich nur eine Brauerei, für die eine zweckgebundene Architektur reichen würde. Und trotzdem ist da dieses Konstrukt auf dem Dach, wie eine dreifach gestufte Pyramide. Keiner konnte mir das erklären. Bis wir herausgefunden haben, dass der Architekt Emil Moog sich von der Lichtarchitektur in den USA inspirieren ließ: Früher waren in den Stützen Scheinwerfer, die das Dach beleuchten haben – so dass die Brauerei wie ein Juwel gestrahlt hat. Emil Moog hat also regelrecht ein Logo für die Union Brauerei gebaut! Mit der Bilderuhr habe ich diese Lichtarchitektur wiederbelebt (...)!“ (In: www.kircheundbild.de. URL: <http://www.kircheundbild.de/interviews-artikel/detail/artikel/dazu-muss-der-turm-jetzt-etwas-sagen/>).

²⁵ „Die Dortmunder Firma Allgemeine Elektromotoren-Werke (AEW) gestaltete die ‚Eisenbeton-Beleuchtungs-pyramide‘ auf dem Kellerhochhaus. Ein drehbarer, elektrisch betriebener Scheinwerfer krönte die Dachkuppel, die von 67 Scheinwerfern angestrahlt wurde“ (Ellerbrock 2010, S. 25).

²⁶ Jaeger 2010, S. 10-16.

²⁷ Ellerbrock 2010, S. 31.

1956 wird der ‚millionste Hektoliter‘ gebraut²⁸, gekrönt wurde der Boom dann 1968 mit dem weithin sichtbaren vergoldeten „U“ auf der Lichtpyramide des Industriebaus.²⁹ Die 1970er Jahre stehen im Zeichen des Strukturwandels, die Absatzzahlen sinken: Kohle, Stahl und Bier verlieren an wirtschaftlicher Bedeutung in der gesamten Region. Auch Fusionen können nicht verhindern, was sich über Jahrzehnte hinweg abzeichnet: 1994 verlässt die Union Brauerei den Turm und verlegt ihren Standort aus dem Zentrum Dortmunds in den Vorort Lütgendortmund.³⁰ Der Gebäudekomplex mit dem einst höchsten Gebäude der Stadt verwaht und mit ihm ein ganzes Stadtviertel – zentral in einer der größten Städte Deutschlands. Die Ruine steht vor dem Abriss, es fehlen Investoren. Aus dem Ausstellungsprojekt „Reservate der Sehnsucht“ des Hardware Medienkunstvereins 1998³¹ erwächst die Idee, den Turm als zentralen Ort für Kunst und Kultur umzunutzen – das U entgeht so dem Fluch eine Shoppingmall zu werden.³²

Die Ansiedlung von Kunst und Kultur gelingt mit dem europäischen Kulturhauptstadtjahr Ruhr.2010. Das Gebäude wird komplett entkernt³³ und die Industriearchitektur geweißt. Der Umgang mit dem neu entstandenen Raum ist auf den Etagen verschieden. Mal mehr, mal weniger kann das aufmerksame Auge die Spuren des Ortes ablesen: Industriebauübliche Deckenstreben und Stützwerk sind sichtbar, und dennoch in neuem Gewand. Das Dortmunder U wurde durch das Architektenbüro Gerber, das für den Gesamtumbau verantwortlich war, neu codiert. Gerber findet eine zeitgemäße architektonische Formensprache für die revolutionären gebauten Gedanken von 1926 und

²⁸ Ebd., S. 38.

²⁹ Das „U“ entstand nach Entwürfen des Architekturbüros Ernst Neufert (vgl. ebd., S. 51).

³⁰ Ebd., S. 62.

³¹ „Die Refugien der postindustriellen Gesellschaft fordern die permanente Okkupation und Negation öffentlicher Räume durch private Angelegenheiten ein. Das private wird zum öffentlichen, das öffentliche zum privaten und beide zum kommerziellen Spielfeld des einen Codes: fun, fun, fun. Die Ausstellung Reservate der Sehnsucht geht den verschiedenen Optionen der ‚Einrichtung im Unbehagen‘ nach. Auf vier Etagen einer Dortmunder Industrieruine [...] wurden temporäre Displays [...] installiert, in denen ‚Desaster‘ und ‚Easy Living‘ gleichermaßen zum Tragen kommen. [...] Die kommerziellen Überformungen urbaner, landschaftlicher und sozialer Gefüge sind dabei ebenso Thema wie die Lebens- und Überlebensstrategien des einzelnen an den Rändern des Öffentlichen und Privaten“ (Dressler 1998, S. 10-15).

³² 2011 wird auf dem Areal der Thier-Brauerei im Südwesten der Innenstadt die Shoppingmall „Thier-Galerie“ mit 33.000 qm Verkaufsfläche eröffnet. Lediglich das Verwaltungsgebäude der Brauerei blieb vollständig erhalten (vgl. <http://www.ecc.de/center-projekte/shopping/thier-galerie-dortmund/>).

³³ Der Ausbau wurde an Gerber Architekten vergeben. Ihr Konzept besticht durch Durchbrüche, wie der sich über die sieben Stockwerke erstreckenden Kunstvertikalen, und durch ausgelagerte Räume, die aus der Außenfassade hervorbrechen. Vgl. dazu Jaeger 2010, S. 10-16.

transportiert den „genius loci“³⁴ ins 21. Jahrhundert. Das Volumen der einstigen Lagerflächen kann in den Weiten der Etagen gefunden werden, die Expansion der Union und der Output der neuen Nutzung kann in den „Raumdurchdringungen von innen nach außen“³⁵ in Form der aus der Fassade stehenden Kuben (der Mediathek und dem Lautsprecher) gelesen werden, die Kunstvertikale³⁶ – ein Durchbruch durch alle sieben Etagen – trägt das einstige Staunen über die Höhe des ersten Hochhauses der Stadt in das Innere des Gebäudes.³⁷

Die Raumsituation im Museum Ostwall – konzipiert durch das Berliner Architekturbüro Kuehn Malvezzi – gleicht mit flüchtigem Blick zunächst (museumsüblich) einem white cube. Der cube wird jedoch nach oben geöffnet, auch hier sind die historischen Deckenstreben sichtbar. Die Ummantelung der sich wie ein Raster über die Etagen ziehenden Stahlbetonpfeiler ist eine architektonische Reaktion und zugleich eine Lösung, um auf dem hallenartigen Industriearéal Hängefläche für Kunst zu schaffen. Ein Resultat sind außergewöhnlich dicke, kubusartige Wände, die wiederum die Gesamtfläche der Ausstellungsräume minimieren und mit ihr auch Teile der historischen Dimensionen des Ortes.

Einzig der Lagerkeller, der für die Öffentlichkeit unzugänglich ist, ist im Originalzustand erhalten. Die Lichtpyramide besetzt heute der Filmemacher Adolf Winkelmann mit einer Lichtinstallation: Rund 1,7 Mio. LEDs strahlen täglich, wie einst die Scheinwerfer Moogs, in die Stadt.³⁸

³⁴ Vgl. Interview mit Prof. Dipl.-Ing. Eckhard Gerber, In: Bayram/Busse/Welzel 2015, S. 55.

³⁵ <https://www.gerberarchitekten.de/projekt/u-turm-zentrum-fuer-kunst-und-kreativitaet/>.

³⁶ „Die ‚Kunst-Vertikale‘, die das Gebäude im vorderen Bereich über alle Geschosse durchgeschnitten hat, um einen Raum zu erschaffen, der das Gesamtvolumen erlebbar macht, ermöglicht sowohl den Museumsrundgang als auch den gezielten Besuch einzelner Ausstellungsbereiche. Die Blickbeziehungen durch diesen schmalen hohen Raum und die Inszenierung des historischen Gebäudes als eigenständiges Exponat stehen im spannungsvollen Dialog mit der fokussierten Wahrnehmung der Kunst in den Ausstellungsetagen“ (<https://www.gerberarchitekten.de/projekt/u-turm-zentrum-fuer-kunst-und-kreativitaet/>).

³⁷ Vgl. Interview mit Prof. Dipl.-Ing. Eckhard Gerber, in: Bayram/Busse/Welzel 2015, S. 54–59.

³⁸ Mit seiner Lichtinstallation „U-Turm Bilderuhr“ sendet Winkelmann Kurzfilme in die Stadt. Die meist wie Bildschirmschoner wirkenden Filme (Fische schwimmen durch ein Aquarium, Plastiktüten wehen im Wind) können als selbstreferentiell gedeutet werden. Die Installation soll nicht kommerziell genutzt werden. Zeitweilig mischen sich die Lichtzeichnungen in politische oder gesellschaftliche Themen ein. So zeigte die Bilderuhr am 08. Januar 2015 die Worte „Je suis Charlie“ mit Verweis auf die Terroranschläge von Paris oder zum Antikriegstag der von der Rechten-Szene Dortmunds traditionell als Demonstrationstag okkupiert wird „Ich, der Turm, fand schon damals Nazis voll uncool“.



Abb. 3: Nächtlicher Körnerplatz mit beleuchtetem Gebäude der Dortmunder Union-Brauerei, ca. 1930. Fotograf nicht überliefert © LWL-Medienzentrum für Westfalen

Standpunkt I

Bis hierher wurden die drei Orte – das Museum am Ostwall, das Museum Ostwall im Dortmunder U und das Dortmunder U – in ihren historischen Funktionen und ihrer Rezeptionsgeschichte auf einer Mikroebene beschrieben. Ihre zunächst voneinander getrennten Biografien eint neben dem Ruhrgebiet als Makro seit 2010 auch das unmittelbare Quartier. Es wird deutlich, dass Erinnerungsorte keine statischen Gebilde sind, sie unterliegen dem Wandel der Zeit, ihre gesellschaftliche Wahrnehmung und ihre Rezeption ändern sich. Sie sind nur selten monokausal zu verstehen. Sie sind keine leeren Displays, die darauf warten gefüllt zu werden. Sie schreiben sich mit ihren kulturellen Überformungen und Umcodierungen in das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft ein. Sie benötigen jedoch „Botschafter“³⁹ und Botschafterinnen, die helfen die neuen Codes zu knacken, die die Orte, ihre Geschichte und Geschichten kennen, sie vernetzt zeigen, von ihnen erzählen können und zur Teilhabe einladen.

³⁹ Welzel 2015, S. 12-17.



Abb. 4: Das Dortmunder U bei Nacht. Foto: Roland Baege

Umleitung: Sammlung Museum Ostwall

Ein zweites Beispiel – derselbe Ort – eine andere Perspektive und wieder: Erinnerungsorte. Das Museum Ostwall im Dortmunder U zeigt Kunstwerke des 20. und 21. Jahrhunderts. Ebenso bewegt wie die architektonischen Biografien ihrer Orte ist auch die Sammlung des Kunstmuseums. Dies zeigt sich in der Sammlungsgeschichte, die seit der Gründung 1949 geschrieben wird und die in den Sammlungspräsentationen im Dortmunder U unter dem Motto „Das Museum als Kraftwerk“ in Bewegung bleibt.⁴⁰

Der Grundgedanke der Gründungsdirektorin Leonie Reygers lag darin, die unter den Nationalsozialisten „als ‚entartet‘ diskreditierte Kunst der Klassischen Moderne zu rehabilitieren“.⁴¹ Nach dem Ankauf von ersten Grafiken und Gemälden kaufte das Museum 1957 die Privatsammlung des Bochumer Industriellen Karl Gröppel – bestehend aus rund 200 Grafiken, Gemälden und Plastiken von Künstlerinnen und Künstlern des deutschen Expressionismus – an. Das mediale Echo auf den Ankauf der Sammlung war voll des Lobes. Am 27. März 1958 war in der Zeit zu lesen: „so steht doch fest, daß die Sammlung für das Dortmunder Museum eine glänzende Bereicherung und

⁴⁰ Unter dem Motto „Sammlung in Bewegung“ wird die Präsentation der Kunstwerke sowie ein Austausch von Werken aus dem Depot mit einhergehender Neuthematisierung in regelmäßigen Abständen neu kuratiert. Wettengl bezieht sich auf die Denkfigur Alexander Dorners, der den Begriff „Das Museum als Kraftwerk“ als Museumsdirektor des Landesmuseums in Hannover in den 1920er Jahren prägte (vgl. Wettengl 2010b, S. 10-17. Siehe dazu auch Wall 2006, S. 193-224).

⁴¹ http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_ostwall/das_museum_mo/museum_als_kraftwerk/sammlung_mo/index.html.

eine willkommene Erweiterung des Bestandes bedeutet. Frau Dr. Leonie Reygers, die seit Jahren mit Charme, Tatkraft und weltoffener Umsicht ihr Museum dirigiert, darf diese Akquisition als einen Triumph feiern. Schließlich fallen bei uns in Deutschland nicht so häufig Privatsammlungen in den Schoß der Museen, auch nicht gegen Bezahlung, wie es im glücklicheren Amerika immer wieder (gratis) geschieht.“⁴² Werke namhafter Künstlerinnen und Künstler reihten sich in den Gründungsbestand ein... Kirchner, Macke, Picasso, Modersohn-Becker... Allerdings ist die Herkunftsgeschichte vieler Bilder der Sammlung zu großen Teilen ungeklärt: Die Provenienzforschung für diverse Ankäufe steht noch immer aus.

Das Museum thematisierte in den 1960er Jahren mit dem Ankauf von Nachkriegskunst die ästhetischen Reaktionen von Kunst auf den Nationalsozialismus und sein Menschenbild. Zahlreiche der in der Sammlung vertretenen Künstlerinnen und Künstler waren zum einen unmittelbar von den Restriktionen des Nationalsozialismus betroffen und mussten emigrieren – wie beispielsweise Max Beckmann⁴³ –, sie waren beteiligte Zeugen des Weltkrieges als Soldaten – wie Joseph Beuys⁴⁴ – oder verbrachten ihre Kindheitsjahre in der vom Krieg geprägten Zeit – wie Wolf Vostell.⁴⁵ Alle eint die Bearbeitung dieser biografischen Einschnitte als Folge des politischen wie humanitären Ausnahmezustandes in ihrem künstlerischen Œuvre.

Der Krieg als historisches Ereignis sowie die politische Krise als solche sind neben den thematischen Zäsuren im Werk zahlreicher Künstlerinnen und Künstler auch ein Anlass zur Wende in Bezug auf Material- und Formsprache. Neue Formen und Formate, Materialien wie Licht und Metall sowie Maschinen und elektrisch angetriebene Skulpturen halten u.a. mit Werken des Informel und der Künstlergruppe ZERO Einzug in das Museum.⁴⁶ „1988 [1987] wurden Teile der Sammlung Wolfgang Feelisch und zu Beginn der 90er Jahre Teile der Sammlung Siegfried Cremer erworben. Beide Sammlungen umfassen wichtige Arbeiten aus den Bereichen Fluxus und Happening

⁴² Trier 1958, in: Zeit Online. URL: [//www.zeit.de/1958/13/einzug-ins-museum](http://www.zeit.de/1958/13/einzug-ins-museum).

⁴³ Mit der Beschlagnahmung hunderter Werke Beckmanns durch die Nationalsozialisten im Zuge der „Aktion Entartete Kunst“ emigriert der Künstler bereits 1937 nach Amsterdam und von dort aus – nach einem Aufenthalt in Paris – 1948 endgültig nach New York, wo er 1950 stirbt (vgl. Schütt 2011, S. 20f.).

⁴⁴ Beuys diente von 1941 bis 1945 in der Wehrmacht als Bordfunker in der Luftwaffe (vgl. Adriani/Konnertz/Thomas 1994, S. 15).

⁴⁵ Vostell wurde 1932 geboren und diskutierte Zeit seines Lebens die politischen Ereignisse des Weltgeschehens in seinem Œuvre. Neben dem Holocaust waren auch andere Kriegsverbrechen, z.B. die des Vietnamkrieges, des „Kalten Krieges“ aber auch die Entwicklungen der deutsch-deutschen Geschichte Themen seines ästhetischen Schaffens.

⁴⁶ http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_ostwall/das_museum_mo/museum_als_kraftwerk/sammlung_mo/index.html.

sowie des Nouveau Réalisme.⁴⁷ Der alltagsästhetische Anspruch – die Verwebung von Politik, Leben und Erlebtem und der Kunst sowie die andauernde Diskussion des in der Nachkriegsgeneration vorherrschenden Kunstbegriffs – wird in den Werken des Fluxus und des Nouveau Réalisme materialisiert. Werke von Joseph Beuys, Nam June Paik, Wolf Vostell, Dieter Rot(h) oder Alison Knowles bilden den Schwerpunkt auch in der aktuellen Sammlungspräsentation.

Die Architektur ist erstes ästhetisches Vermittlungselement: Auf der vierten und fünften Etage bewegt man sich, jeweils ausgehend von der Fluxuskunst/dem Nouveau Réalisme der 1960er Jahre, in die Vergangenheit hin zur Klassischen Moderne bzw. in die Gegenwart hin zu zeitgenössischen Positionen, wie sie Freya Hattenberg, Tobias Zielony oder Adrian Paci vertreten. Der aktuelle Sammlungsschwerpunkt wird durch das Motto – Das Museum als Kraftwerk – verstärkt: „Mit Kunstwerken vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart versteht sich das MO einerseits als Speicher kreativer Energien der Vergangenheit. Andererseits möchte es Impulse aus dem Alltag der Gegenwart aufnehmen und mit Mitteln der Kunst bearbeiten. Das MO ist ein Ort künstlerischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzung, an der das Publikum teilhaben kann und soll. Die Frage, wie wird Kunst durch gesellschaftliche Prozesse beeinflusst und wie wirkt sie ihrerseits in die Gesellschaft zurück, steht im Zentrum der Ausstellungskonzeption.“⁴⁸

Hier wird zweierlei deutlich, dass erstens die Sammlungsgeschichte, die Objekte der Sammlung im Zusammenhang sowie jedes einzelne Kunstwerk für sich Erinnerungsort sein kann. Sie sind Zeugnisse des Alltags, erinnern an politische Bewegungen, geschichtliche Einschnitte und soziokulturelle Entwicklungen einer Zeit, verhandeln mediale und ästhetische Reaktionen auf Gesellschaft und diskutieren die biografischen Spuren der Künstlerinnen und Künstler – materialisiert in ihrem Œuvre. Die Objekte, die Zusammenstellung und ihre Provenienz sind im kulturellen Gedächtnis manifestiert, sie sind Indikatoren, die den Gang der Zeit diachron beschreiben. Sie sind für das kollektive Gedächtnis im Museum gespeichert und so jederzeit neu verknüpfbar. Und zweitens, wer das Archiv, den Speicher, das Museum besucht, kann dem abstrakten Aufruf zur Teilhabe folgen, das Kraftwerk benutzen und die Ideen so nach außen tragen.

⁴⁷ http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_ostwall/das_museum_mo/museum_als_kraftwerk/sammlung_mo/index.html.

⁴⁸ http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_ostwall/das_museum_mo/museum_als_kraftwerk/index.html.

Wegweiser? Bildung und Vermittlung

Ein Museum ist eine „gemeinnützige, ständige, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung, im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zu Studien-, Bildungs- und Unterhaltungszwecken materielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt“.⁴⁹ Der ICOM definiert die Aufgabenbereiche des Museums in der Gesellschaft klar und deutlich. Ihre Bildungsfunktion ist wichtiges Modul in der Bildungslandschaft Deutschlands. Doch die Vermittelbarkeit von Geschichte und ihren kulturellen Zeugnissen ist und bleibt eine Herausforderung. Die größte Problematik bildet hierbei der Anspruch, die Orte und ihre materielle und immaterielle Kultur vermitteln zu lassen, schlimmstenfalls ist bereits vor der Beschäftigung mit den Dingen und Orten ein Vermittlungs- und Bildungsziel gesetzt. Die Gefahr der Betrachtung von Dingen und Orten durch die „Bildungsbrille“ besteht darin, die schwer zu vermittelnden Faktoren auszuklammern und in Vermittlungsprozessen weder explizit noch implizit einzubeziehen. Das Risiko der Unschärfe ist hoch, zahlreiche Bildungs- und Vermittlungskonzepte leiden darunter in ihrer Inhaltlichkeit – gesellschaftlich und politisch geforderte Labels wie „Kulturelle Bildung“ fördern dies zudem. Erst die dezidierte Erarbeitung der Inhalte, die genaue und bedingungslose Betrachtung des Materiellen, Immateriellen, Intermediären, die Erforschung der Dinge, Räume und Orte und ihrer individuellen Konstitutionen lässt im Folgenden multiple Lesarten sowie Vermittlungsideen erst zu.

Richtungswechsel: Der okkupierte Raum

Nichtsdestotrotz: Der Ruf nach dem Museum als Bildungsraum ist laut und wird lauter. Mit ihm wird die Frage von Vermittlung gestellt. Diskutiert werden zumeist jedoch klassische Vermittlungsangebote: der allwissende, aber wenig kommunikative Audioguide, monologische Führungen,⁵⁰ Workshops mit Schulklassen, die den Erfahrungsraum⁵¹ Museum öffnen sollen, aber wenig zum Mitdenken einladen.

Das Beispiel der zuvor beschriebenen Orte zeigt, wie sehr die Museumsar-

⁴⁹ Deutscher Museumsbund e.V. 2006, S. 6.

⁵⁰ Gerade im Arbeitsfeld der Vermittlung beklagt Carmen Mörsch eine fehlende Reflexivität und plädiert für eine kritische Kunstvermittlung (vgl. Mörsch 2012, S. 55-77).

⁵¹ Von Hantelmann diskutiert den Sinn und Unsinn des Begriffs „da jeder Raum eine wie auch immer geartete Erfahrungsdimension bereitstellt und es insofern keinen erfahrungslosen Raum geben kann“ und er weder ästhetisch noch (raum)theoretisch präzise ist (vgl. Hantelmann 2013, S. 67-72).

chitektur als ästhetische Vermittlungsform fungieren kann. Der white cube als extremste Art der Überformung eines historisch gewachsenen Erinnerungsortes kann sowohl als „Zelle“, die den Betrachter „aus seiner sozialen Welt“⁵² reißt, gesehen werden als auch als Chance begriffen sein, den Raum zu öffnen und ihn flexibel zu nutzen.⁵³ Der Umgang mit der weißen Fläche scheint ein Schlüssel: Im Idealfall denkt die kuratorische Praxis den Ort mit, die „Ausstellung [selbst] als Vermittlung“⁵⁴ und versteht die Konzeption einer solchen als ein „kunsthistorisch verbürgte[s] Narrativ“,⁵⁵ das Spannungsfelder aufbaut und Bezugslinien zieht.

Im Hinblick auf das Kunstmuseum als Ort der Bildung und Vermittlung⁵⁶ und der Fokussierung des „spezifischen Potenzial[s] von Kunstwerken in Bildungsprozessen“⁵⁷ kann der Begriff des Spacings⁵⁸ hilfreich sein. Das von Löw beschriebene Spacing wird hier vor allem als ein Raumgreifen oder Positionieren sozialer Akteure im Raum verstanden⁵⁹, bzw. der Raum (auch der Museumsraum) ist ohne das Spacing erst gar nicht möglich. Das Kunstmuseum ist ein begehbare und vielfältig erfahrbare Archiv: Es bietet einen ästhetischen Zugang zu Geschichte, eröffnet die politischen Themen einer spezifischen Generation, manifestiert Denkfiguren auf Bildträgern, in Objekten und Räumen und zeigt die Formen- und Materialsprache einer Zeit. Kunst ist jedoch keine Illustration von Geschichte, sie ist vielmehr ein Remix von Vergangenem, Gegenwärtigem und etwas völlig Neuem. Die Deutungs-offenheit der Ideenwelten von Kunst als solcher sowie die multiperspektivische Diskussion wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse eines Kunstwerkes lassen die im Objekt begriffene Geschichte gegenwärtig werden, macht sie verhandelbar und lädt so zur Teilhabe ein. Kurz: Es geht um Besucherbe-

⁵² Te Heesen handelt den Begriff in Bezug auf Brian O'Doherty: In der weißen Zelle. Inside the White Cube, hg. v. Wolfgang Kemp, Berlin 1996 (zuerst 1976) (vgl. Te Heesen 2012, S. 180ff.).

⁵³ Te Heesen in Bezug auf Charlotte Klon: Spaces of Experience. Art Gallery Interiors from 1800 to 2000. New Haven/London 2009, S. 218 (ebd., S. 180ff.).

⁵⁴ Tyradellis 2014, S. 225.

⁵⁵ Von Hantelmann bezieht sich auf das Selbstverständnis des Ausstellungsmachens von Nicolas Serota, Gründungsdirektor der Tate Modern (vgl. Hantelmann 2013, S. 67-72).

⁵⁶ Das ICOM formulierte in seiner Präambel die Kernaufgabe des Ausstellens/Vermittelns als museumsspezifisch. Hinzu kommt das Sammeln, Bewahren, Erforschen (vgl. Deutscher Museumsbund e.V. 2006, S. 6).

⁵⁷ Hattendorff/Tavernier/Welzel 2013, S. 11.

⁵⁸ „Spacing bezeichnet also das Errichten, Bauen oder Positionieren. [...] Es ist ein Positionieren in Relation zu anderen Platzierungen. [...] Tatsächlich ist [...] das Spacing, ohne Syntheseleistung, das heißt ohne die gleichzeitige Verknüpfung der umgebenden sozialen Güter und Menschen zu Räumen nicht möglich“ (Löw 2001/2015, S. 158f.)

⁵⁹ Monika Kaiser verwendet den von Löw geprägten Begriff des Spacings auch als künstlerische Strategie (vgl. Kaiser 2013, S. 24. ff.).

teilung – Partizipation – zugespitzt Okkupation. Die Positionierung oder die (gedankliche) Okkupation des Raumes kann als reflexive Syntheseleistung zwischen Besucherinnen und Besuchern sowie den Ausstellungsobjekten und dem Erinnerungsort an sich gesehen werden. Die prozessuale Raumbesetzung – die Verortung⁶⁰ – lässt Fragen der einen Generation an die andere zu, macht die Verknüpfung von Kunst und Gesellschaft möglich und formuliert das Museum vor allem als Ort der „Bildung und kritischen [oder ‚alternativen‘⁶¹] Wissensproduktion“⁶² – ein Kraftwerk?

Wege ins Unbekannte: Praxis

Im Zentrum der Arbeit mit Studierenden steht neben der Verortung im kartografischen und historischen Sinne, der Auseinandersetzung mit kuratorischen Gedanken, auch die Erarbeitung der Ideenwelten der Kunst mit ihren facettenreichen historischen Kontexten und die Neu-Besetzung dieser durch Vermittlungskonzepte. Konkret bedeutet das, die Auseinandersetzung mit dem Ort, im Ort, ... Für das Museum Ostwall bedeutet das: In welcher Region, in welcher Stadt, an welchem Ort befindet sich was, wie und warum. Wie kam es dahin und wie wurde der Ort dafür verändert? Was wird wie gezeigt und kann man im Gezeigten ablesen, wie und wann und wo es entstand? Wo hing es, wo hängt es und was hängt daneben und warum? Wie ist der Zugang, welchen Zugang könnte es noch geben? ... Der Grundgedanke liegt darin, Studierenden das Kunstmuseum als Ort der Bildung und Teilhabe zu zeigen, es als Ort des freien Fragens und gemeinschaftlichen Denkens – gemäß der Aussage des Fluxuskünstlers Ben Vautier „anybody can have an idea“⁶³ – des miteinander Redens und neu Positionierens zur Verfügung zu stellen und ihnen so eine Möglichkeit zum Spacing zu eröffnen.⁶⁴ Die eigenständige Erforschung der Objekte und die Auseinandersetzung mit ihnen, mit ihren historischen Kontexten, ihrer Rezeptionsgeschichte sowie ihrer Verortung in-

⁶⁰ Verortung wird hier als mehrdimensionaler Prozess begriffen. Er bezieht sich sowohl auf den Ort im kartografischen Sinne, den Ort innerhalb des Museums, der Sammlung, des (Euvres, des Kunstwerkes. Die Verortung ist Voraussetzung bzw. Teil des Prozesses der Positionierung, im räumlichen wie auch gedanklichen Sinne (vgl. Hübscher 2015, S. 44ff.).

⁶¹ Jaschke/Sternfeld 2012, S. 13-23.

⁶² <http://www.trafo-k.at/about/>.

⁶³ Titel der Sammlungspräsentation (2013) Sammlung in Bewegung, Museum Ostwall im Dortmunder U, 2013.

⁶⁴ Die Denkwerkstatt Museum ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem Lehrstuhl für Kunstgeschichte an der TU Dortmund, dem Heinrich-Heine-Gymnasium Dortmund und der Kunstsammlung NRW. Eine Prämisse in der Vermittlungsarbeit lautet: „Niemand muss diesen Ort mögen, niemand muss wiederkommen wollen. Aber um dies selbst entscheiden zu können, muss man um diesen Ort erst einmal wissen“ (Welzel 2015, S. 16).

nerhalb des Œuvres des jeweiligen Künstlers oder der Künstlerin bilden die Grundlage für die Konzeption von Vermittlungssituationen⁶⁵ für unterschiedlichste Zielgruppen. Die Auseinandersetzung mit Geschichte durch Kunst kann als Anbahnung von Bildungsprozessen der Vermittelnden selbst gesehen werden: Die Erkenntnis, dass es bei der Auseinandersetzung mit Kunst immer auch um Gesellschaft geht, um politische, soziale, ethische Fragen ... und dass Kunst nicht nur ästhetisches Produkt, sondern materialisierte Idee ist, ist für die Generation, die an Wandertagen in den Freizeitpark gefahren ist, neu.

Kurz: Kulturvermittlung bedarf einer allumfassenden und aktiven Auseinandersetzung mit Geschichte. Man kann Studierenden für das fehlende Verständnis keinen Vorwurf machen. Der kritische Blick geht in Richtung der Bildungseinrichtungen ihrer Kindheit und Jugend, die es nicht vermochten, Erinnerungsorte und ihre Geschichte zu zeigen und „schlichten Konsum in einen kulturellen Prozess [zu] verwandeln.“⁶⁶

Es wäre deshalb fatal, Studierenden einen Ort wie das Museum Ostwall im Rahmen universitärer Bildung vorzuenthalten. Denn: Museen sind Orte der „Identitätsstiftung und Sinn-Bildung“⁶⁷, sie aktivieren das eigene Denken und die Auseinandersetzung zwischen dem Ich und der Welt.

Standpunkt II

Die Aktivierung des Denkens ist aber nur dann zukunftsfähig, wenn sie um die Veränderungen in der Vergangenheit weiß und die Verwandlungen als immer schon zukünftige erfahren hat. Das Kunstmuseum als Ort im Wandel kann provozieren und aktivieren und die den Kunstwerken innewohnenden Ideen, Bewegungen und Diskussionen unmittelbar zeigen. Unabhängig davon, wie es von außen definiert wird, ob es als Display, white cube, Erfahrungs-, Bildungs- oder Handlungsraum deklariert wird. Als Erinnerungsort kann es nur vernetzt mit seinem Standort, eingebettet in seine Geschichte und verlinkt mit seinem Inhalt verstanden werden. Und unabhängig davon, ob das Museum als „Kraftwerk“ im Sinne Alexander Dorners oder als Ort „permanenter Konferenz“⁶⁸ nach Joseph Beuys verstanden wird – es sind die Akteure und Akteurinnen, die den Ort baulich und inhaltlich gestalten, ihn öff-

⁶⁵ Die Art der Vermittlung wird offen gelassen: Ob Gedankenaustausch, dialogische Gesprächssituationen, visuelle Erforschung und Darstellung der Erkenntnisse auf Bildatlanten oder künstlerische Strategie.

⁶⁶ http://www.kunsthistoriker.org/florentiner_appell.html.

⁶⁷ Kunz-Ott/Kudorfer/Weber 2009, S. 8.

⁶⁸ Beuys legt als Bedingung dafür die Loslösung des eingeschränkten Kunstbegriffs zu Grunde (vgl. Wall 2006, S. 133-192).

nen und zeigen, ihn im Idealfall zur „Denkwerkstatt“⁶⁹ oder zur „Schnittstelle“⁷⁰ ausrufen und somit das Angebot des vernetzten Sehens und Erkundens formulieren und Reflexionen reflektieren. Es sind auch die Besucherinnen und Besucher, die den Ort mitverändern, den Raum spacen, okkupieren und Gesehenes, Erfahrenes sowie Gedachtes zurück in die Gesellschaft tragen... den Erinnerungsort erinnern und zugleich verlebendigen.

Quellen und Literatur

Internetquellen

- http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/mkk/dasmuseum/kurzportrt/index.html (Letzter Zugriff 28.02.2016).
- http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_ostwall/das_museum_mo/gesichte_mo/index.html (Letzter Zugriff 28.02.2016).
- http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_ostwall/das_museum_mo/museum_als_kraftwerk/index.html (Letzter Zugriff 29.02.2016).
- http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_ostwall/das_museum_mo/museum_als_kraftwerk/sammlung_mo/index.html (Letzter Zugriff 29.02.2016).
- <http://www.dortmunder-u.de/partner-im-u> (Letzter Zugriff 29.02.2016).
- <http://www.ece.de/center-projekte/shopping/thier-galerie-dortmund/> (Letzter Zugriff 28.02.2016).
- <https://www.gerberarchitekten.de/projekt/u-turm-zentrum-fuer-kunst-und-kreativitaet/> (Letzter Zugriff 29.02.2016).
- <http://www.kircheundbild.de/interviews-artikel/detail/artikel/dazu-muss-der-turm-jetzt-etwas-sagen/> (Letzter Zugriff 28.02.2016).
- http://www.kunsthistoriker.org/florentiner_appell.html (Letzter Zugriff 10.08.2013).
- <http://www.trafo-k.at/about/> (Letzter Zugriff 05.12.2014).
- <http://www.welt.de/600765> (Letzter Zugriff 28.02.2016).
- Trier, Eduard (1958): Einzug ins Museum. Die Neuerwerbung der Sammlung Gröppel für Dortmund. In: Zeit Online. URL: <http://www.zeit.de/1958/13/einzug-ins-museum> (Letzter Zugriff 03.03.2016).

Literatur

- Adriani, Götz/Konnertz, Winfried/Thomas, Karin (1994): Joseph Beuys. Ostfildern.
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt, S. 9-19.
- Bayram, Candan/Busse, Klaus-Peter/Welzel, Barbara (Hg.) (2015): TU Dortmund im U. Oberhausen.

⁶⁹ Gliesmann/Welzel 2015.

⁷⁰ Die Schnittstelle ist ein Vermittlungsangebot (seit 2011) von Studierenden für Studierende und die interessierte Stadtöffentlichkeit der Abteilung „Bildung und Kommunikation“ des Museums Ostwall im Dortmunder U Projektidee: Barbara Hlali, Sarah Hübscher, Regina Selter.

- Deutscher Museumsbund e.V. gemeinsam mit ICOM Deutschland (Hg.) (2006): Standards für Museen. Kassel/Berlin.
- Dressler, Iris (1998): Reservate der Sehnsucht. In: Kulturbüro der Stadt Dortmund in Zusammenarbeit mit hARTware projekte e.V. und Kultur Ruhr GmbH (Hg.): Reservate der Sehnsucht. Essen, S. 10-15.
- Ellerbrock, Karl-Peter (2010): Das „Dortmunder U“. Vom industriellen Zweckbau zu einem Wahrzeichen der westfälischen Industriekultur. Münster.
- Gliesmann, Niklas/Welzel, Barbara (Hg.) (2015): Denkwerkstatt Museum. Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstgeschichte. Norderstedt.
- Hantelmann, Dorothea von (2013): Erfahrungsraum. In: Schaffaff, Jörn/Schallenberg, Nina/Vogt, Tobias (Hg.): Kunst - Begriffe der Gegenwart. Von Allegorie bis Zip. Köln, S. 67-72.
- Hattendorff, Claudia/Tavernier, Ludwig/Welzel, Barbara (Hg.) (2013): Kunstgeschichte und Bildung. Norderstedt.
- Hnilica, Sonja (2014): Das Alte Museum Am Ostwall. Das Haus und seine Geschichte. Essen.
- Hübscher, Sarah (2015): Von der Vermittlung - Über die Verortung - Hin zum Botschafter-sein. In: Gliesmann, Niklas/Welzel, Barbara (Hg.): Denkwerkstatt Museum. Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstgeschichte. Band 6. Norderstedt, S. 44-47.
- Jaeger, Falk (2010): Dortmunder U – Die Architektur. Bönen.
- Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hg.) (2012): Educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien, Berlin.
- Kaiser, Monika (2013): Neubesetzung des Kunst-Raumes. Feministische Kunstaustellungen und ihre Räume, 1972-1987. Bielefeld.
- Krohl, Jens/Lang, Anne-Katrin (2010): Erinnerungsorte. In: Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, S. 184-188.
- Kunz-Ott, Hannelore/Kudorfer, Susanne/Weber, Traudel (Hg.) (2009): Kulturelle Bildung im Museum. Bielefeld.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1970): Nordrhein-Westfalen-Programm 1975. Düsseldorf.
- Löw, Martina (2015): Raumsoziologie. Frankfurt am Main.
- McGovern, Fiona (2013): Display. In: Schaffaff, Jörn/Schallenberg, Nina/Vogt, Tobias (Hg.): Kunst - Begriffe der Gegenwart. Von Allegorie bis Zip. Köln, S. 43-47.
- Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hg.): Educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien, Berlin, S. 55-77.
- Schlögel, Karl (2003): Im Raume lesen wir die Zeit: Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. Stuttgart.
- Schütt, Jutta (2011): Beckmann & Amerika. Katalog zur Max Beckmann-Ausstellung im Städel Museum Frankfurt am Main. Ostfildern.
- Sonne, Wolfgang (2014): Versteckte Geschichte (Vorwort). In: Hnilica, Sonja (Hg.): Das Alte Museum Ostwall. Das Haus und seine Geschichte. Essen, S. 7-12.
- Te Heesen, Anke (2012): Theorien des Museums zur Einführung. Hamburg.
- Tyradellis, Daniel (2014): Müde Museen Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern können. Hamburg.
- Wall, Tobias (2006): Das unmögliche Museum. Zum Verhältnis von Kunst und Kunstmuseen der Gegenwart. Bielefeld.
- Welzel, Barbara (2015): Denkwerkstatt Museum. In: Gliesmann, Niklas/Welzel, Barbara (Hg.): Denkwerkstatt Museum. Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstgeschichte. Norderstedt, S. 12-17.

Wettengl, Kurt (2010a): Architektur und Museologie des Museums Ostwall. In: Wettengl, Kurt (Hg.): Das Museum Ostwall im Dortmunder U. Das Museum als Kraftwerk. Bönen, S. 18-21.
Wettengl, Kurt (2010b): Das Museum Ostwall als Kraftwerk. In: Wettengl, Kurt (Hg.): Das Museum Ostwall im Dortmunder U. Das Museum als Kraftwerk. Bönen, S. 10-17.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das Eingangsfoyer des Museums Ostwall im Dortmunder U. Foto: Hans Jürgen Landes
Abb. 2: Der Lichthof im alten Museum am Ostwall, 2014. Foto: Detlef Podehl, TU Dortmund
Abb. 3: Nächtlicher Körnerplatz mit beleuchtetem Gebäude der Dortmunder Union-Brauerei, ca. 1930. Fotograf nicht überliefert © LWL-Medienzentrum für Westfalen
Abb. 4: Das Dortmunder U bei Nacht. Foto: Roland Baege

Anschrift der Autorin

Sarah Hübscher, M.A.
TU Dortmund
FK12 | IAEB
Wissenschaftliche Mitarbeiterin | Lehrgebiet
Historische Bildungsforschung
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
Tel.: +49 (0) 231 7554151
E-Mail: sarah.huebscher@tu-dortmund.de

Katharina G. Gather

Bildung und politische Weltanschauung. Zum Verhältnis von Pädagogik und Politik im Vormärz

1 Einführung: Die Verwobenheit von Pädagogik und Politik im Vormärz

1846 schrieb Burckhardt:

„Vor Zeiten war jeder ein Esel auf seine Faust und ließ die Welt in Frieden; jetzt dagegen hält man sich für gebildet, flickt eine ‚Weltanschauung‘ zusammen und predigt auf die Nebenmenschen los. Lernen will niemand mehr, schweigen noch weniger, einen anderen in seiner Entwicklung anerkennen am allerwenigsten. Es ist um des Teufels zu werden.“¹

Burckhardt verweist auf die Popularität und Virulenz von Bildung im 19. Jahrhundert. Jeder werfe mit Bildungsvorstellungen geradezu um sich. Darin liege ein Konfliktpotenzial: Bildungsvorstellungen seien mit eigenen ‚Weltanschauungen‘, disparaten und auch politischen Überzeugungen verbunden. Politische Konzeptionen entstanden in der Zeit zwischen dem Wiener Kongress 1814/15 und der Deutschen Revolution 1848/49 wie auf dem Reißbrett: Die monarchischen Regierungen im Deutschen Bund wurden von Akteuren der demokratischen und der liberalen Opposition als restriktiv wahrgenommen, alternative Staats- und Regierungsformen wurden konzipiert und projiziert, wobei Bildung und Erziehung für ihre Umsetzung funktionalisiert wurden.

Im vorliegenden Beitrag soll die Verwobenheit von Bildung und demokratischer ‚Weltanschauung‘ im zeitlichen Umfeld des Vormärz untersucht werden. Anhand der Analyse von Schriften der Demokraten August Adolf Ludwig Follen (1794-1855) und Arnold Ruge (1802-1880) soll die These entfaltet werden, dass sie die Möglichkeit der Gründung des demokratischen Systems weniger in Reformen bestehender politischer Institutionen als im Wandel des Individuums selbst sahen, der vor allem pädagogisch initiiert werden

¹ J. Burckhardt an G. und J. Kinkel 1846. Zit. n. Löwith 1939/2005, S. 324.

kann. Dabei wird zu zeigen sein, dass Follen und Ruge trotz verbindender Erfahrungen in der politischen Opposition kein gemeinsames Programm entwickelten, das Ausgangspunkt ihrer Agitation hätte sein können. Vor dem Hintergrund der je eigenen ‚Weltanschauung‘ einer idealen Demokratie mussten andere Konzeptionen vielmehr als deviant erscheinen.

Die Auswahl der Akteure ergibt sich aus ihren gemeinsamen Unternehmungen zwischen 1843 und 1845 in der Schweiz. Sowohl Follen als auch Ruge emigrierten nach Haft- und Zensurerfahrungen im Deutschen Bund mit dem Bestreben nach Zürich, von dem grenznah gelegenen Kanton aus auf die politischen Verhältnisse im Deutschen Bund einzuwirken. Gemeinsam engagierten sie sich für den politischen Verlag ‚Literarisches Comptoir‘, dem größten politischen Emigrantenverlag in der Schweiz, dessen hauptsächlicher Absatzmarkt der Deutsche Bund war. Die Träger des Verlags, eine Gruppe deutscher emigrierter Demokraten, waren bestrebt, durch die Publikation und Verbreitung oppositioneller Schriften demokratische Verhältnisse zu befördern, was sie als Programm politischer Bildung beschrieben. Ebenso konzipierten sie jeweils selbst demokratische Idealstaatskonzeptionen, die sie mit pädagogischen Ansätzen verbanden.

Die politischen Strukturen im Vormärz waren durch reaktionäre Maßnahmen des Deutschen Bundes geprägt, so etwa durch die Karlsbader Beschlüsse, die auf die Eindämmung der Opposition in der Presse, in den Burschenschaften sowie in den Universitäten zielten. Mit der Wiener Schlussakte von 1820 gelang es Metternich, bezugnehmend auf die Deutsche Bundesakte, das monarchische Prinzip als Gegenprinzip zur Volkssouveränität zu stärken. Die monarchisch geprägte Bundespolitik zielte vor allem auf die Einschränkung der Opposition. Demokratischen Oppositionellen, die zumeist radikal und kompromisslos die Überwindung des monarchischen Prinzips forderten, waren daher akademische Festanstellungen, eine staatliche Beamtenlaufbahn sowie politische Karrierewege zumeist versperrt.² Ihre politische Agitationsform war häufiger außerparlamentarisch und aufständisch, sie beschränkten sich nicht auf die vormärzlichen Parlamente oder auf den Verhandlungsraum der Frankfurter Nationalversammlung. Unter dem Eindruck von Zensur und staatlichen Repressionen agierten sie zumeist subversiv und klandestin. Ihre pädagogischen Konzeptionen werden in Abhandlungen und Pamphleten greifbar, in denen sie ihr politisches Programm entfalteten und die häufig geprägt sind von dem Eindruck ihrer Flüchtigkeit.

Ihre aus den Konzeptionen resultierenden Unternehmungen waren nicht erfolgreich – in der Frankfurter Nationalversammlung setzten nicht die Demo-

² Vgl. Backes 2000, S. 106f. Eine umfassende Darstellung der Konfliktlagen ist nachzulesen bei Wehler 2008.

kraten, sondern die Liberalen ihr Programm durch, die Revolution scheiterte, das monarchische System erstarkte, im Vormärz wurden Demokraten verfolgt, verhaftet oder waren mit Geldstrafen konfrontiert, die ihre Unternehmungen erschwerten.

Dies mag ein Grund dafür sein, dass die pädagogischen Konzeptionen der vormärzlichen Demokraten in der pädagogischen Historiographie bisher nicht berücksichtigt wurden. Exemplarisch sei auf Klassikerdarstellungen sowie Darstellungen der Geschichte der Pädagogik verwiesen: In den Klassikerdarstellungen werden die vormärzlichen Demokraten nicht erwähnt.³ In Bezug auf den Vormärz und die Revolution stehen liberale Schulmänner, Lehrer und Unterrichtsbeamte um den Allgemeinen Deutschen Lehrerverein oder Diesterweg im Fokus.⁴ Dieser Befund zeigt sich auch in den Geschichtswerken: Obwohl das 19. Jahrhundert insgesamt einen breiten Raum einnimmt, liegt der Fokus auf der Nationalerziehungsbewegung, dem Neuhumanismus und den preußischen Schulreformen sowie der Stiehl'schen Regulative von 1854. Geht es um den Vormärz und die Deutsche Revolution, werden auch hier die preußische Schulpolitik sowie die bildungspolitischen Bestrebungen der liberalen Lehrer mit ihren berufsständischen Interessen erläutert. Demokratische Konzeptionen politischer Bildung, die während des Vormärz und der Revolution entstanden, finden keine Erwähnung.⁵

Dieses Forschungsdesiderat ist nicht auf eine marginale Bedeutung demokratischer Akteure für die Bildungsgeschichte zurückzuführen. So weist bereits Tenorth auf das Forschungsdesiderat bezüglich des Vormärz und der Deutschen Revolution hin. Ebenso gehen Apel, Kemnitz und Ritzi davon aus, dass die pädagogischen Konzeptionen und Praktiken dieser Zeit in besonderer Weise die Verwobenheit von Politik und Pädagogik mit ihren Ambivalenzen und ihrer Funktionalisierung sichtbar machen.⁶

So war es eine Intention meiner Dissertation, aus der hier einige Ergebnisse vorgestellt werden sollen, damit zu beginnen, diese Lücke in der Forschungslage zu schließen.⁷ Ruge und Follen eignen sich in besonderer Weise, um von der Vielschichtigkeit der Verwobenheit von Politik und Pädagogik während des Vormärz einen Eindruck zu geben.

³ Vgl. Dollinger (Hg.) 2012; Prange 2007; Scheuerl (Hg.) 1991; Tenorth (Hg.) 2003; Winkler 1994; Zierer/Saalfrank (Hg.) 2010.

⁴ Vgl. Dollinger (Hg.) 2012; Tenorth (Hg.) 2003.

⁵ Vgl. Ballauf/Schaller 1973; Blankertz 1982; Rechtmann 1967; Tenorth 2000; Weimer/Jacobi 1992.

⁶ Apel/Kemnitz/Ritzi (Hg.) 1999, S. 7; Tenorth 1998.

⁷ Die vorliegenden Ausführungen basieren auf meiner 2016 erschienenen Dissertation, vgl. Schneider 2016.

Unter Berücksichtigung ihrer Biographie sollen einige pädagogisch relevante Aspekte ihrer Schriften erläutert werden. Die Verwobenheit von Politik und Pädagogik zeigt sich vor allem auch in der Quellenlage:⁸ Die Akteure verfassten keine umfassende systematische pädagogische Abhandlung. Ihre Konzeptionen sind oftmals fragmentarisch, eingewoben in politische und philosophische Abhandlungen und Kampfschriften. Zum Verständnis der pädagogischen Ideen ist insofern jeweils eine knappe Darstellung der politischen und philosophischen Ansichten notwendig. Ihre biographischen Stationen bieten daher einen die Analyse orientierenden Rahmen. Insofern wurden autobiographische Dokumente in der Analyse berücksichtigt.

2 August Adolf Ludwig Follen

2.1 Der Burschenkaiser und die Demokratie

Im Februar 1845 schrieb August Adolf Ludwig Follen an den Rektor der Zürcher Kantonsschule:

„Ich bin w i e d e r im Falle, ihren Schutz gegen die Ihrer Führung zu den Humanioren anvertrauten Jünglinge anzuflehen! Eben nämlich gehe ich aus dem Kantonschulgebäude, wo ich ein Geschäft hatte, nach meiner gegenüber gelegenen Wohnung zurück, als ich, und zwar aus dem 3. Fenster des 3. Stocks (dem Vernehmen nach die III. Kl. des obern Gymnasiums), das meinem Hause zugekehrt ist, mit vielerlei laut zugerufenen Spitzreden (,ei, da ist ja der Kaiser u. f. m. a.‘) unter obligatem Räuspern und trompetenähnlichem Husten begrüsst und bis zur Thürschwelle begleitet war.“⁹

In dem zitierten Schreiben bat Follen den Rektor der Zürcher Kantonsschule darum, seine Schüler deutlich zu ermahnen, werde er doch in letzter Zeit häufiger zum Objekt und zur Quelle des Spotts. Anlass des Schülerspotts war die optische Erscheinung Follens als ‚Kaiser‘, die auf die Schüler im demokratischen Zürich befremdlich gewirkt haben muss. Sein Auftreten wird auch vom Zeitzeugen Julius Fröbel als kaiserlich-majestätisch beschrieben:

„Follen, ein großer, breitschulteriger, stattlicher Mann, von stolzer Haltung und edler Gesichtsbildung mit selbstbewusstem Ausdrucke, im Hause in einen mittelalterlichen Talarschlaftrock gekleidet und mit einem Barrett bedeckt, welches eine vielleicht ebenso unabsichtliche Aehnlichkeit mit einer Krone wie ein selten aus der

⁸ Vgl. Schneider 2016, S. 26-33.

⁹ Zit. n. Hunziker 1931.

Hand gelegter goldbeknöpfter Stock mit einem Scepter hatte, vereinigte seine Freunde wie einen Hofstaat um sich.“¹⁰

Die modische und habituelle Inszenierung als Kaiser wirkt zunächst befremdlich und widersprüchlich, bekannte sich Follen doch zeitlebens offen zu seiner demokratischen Überzeugung.

Gemeinsam mit seinem Bruder Karl Follen gehörte er bereits während seiner Gießener Studienzeit zu den führenden Köpfen der Gießener Christlich-deutschen Burschenschaft.¹¹ Die Brüder Follen prägten durch die von ihnen konzipierte demokratische Verfassung, den Ehrensiegel,¹² die demokratische Ausrichtung der studentischen Verbindung. Gemeinsam vertraten sie ein egalitäres und nationalpatriotisches Programm. Die Ehrensiegelburschenschaft orientierte sich in ihren oppositionellen Handlungen und Konzeptionen an den Schriften von Jakob Friedrich Fries, Ernst Moritz Arndt und Johann Gottlieb Fichte. Ebenso bezogen sie sich auf die nationalpatriotische Turnbewegung im Anschluss an Friedrich Ludwig Jahn.¹³ Für seine demokratische Überzeugung nahm Follen die Relegation von der Universität Gießen in Kauf, woraufhin er nach Heidelberg wechselte und 1817 als Redakteur der Elberfelder Tageszeitung arbeitete. Zeitgleich arbeitete er an einem demokratischen Verfassungsentwurf, der 1818 unter dem Titel ‚Grundzüge für eine künftige teutsche Reichsverfassung‘¹⁴ erschien. Dieser Entwurf war das Programm der ‚Unbedingten‘, dem radikalen Kern der ‚Gießener Schwarzen‘, der auch über die burschenschaftliche Verbindung in Gießen hinaus in Geheimbünden in Heidelberg, Darmstadt und Jena organisiert war. Aufgrund seiner politischen Agitation wurde Follen in der Folge der Karlsbader Beschlüsse¹⁵ 1819 inhaftiert und saß bis 1821 in Berlin in Haft. Anschließend flüchtete er vor einer weiteren Haftstrafe in den schweizerischen Kanton Aargau. An der aargauischen Kantonsschule wurde er zunächst Lehrer für deutsche Sprache und Literatur. Bis 1827 war er hier tätig, verfasste ein Lehrbuch und veröffentlichte nationalpatriotische Texte. Eine Heirat ermöglichte es ihm 1827, als Privatier nach Zürich zu ziehen, wo er gegenüber der Zürcher Kantonsschule ein burgähnliches Haus baute, das zur Anlaufstelle vieler deutscher Emigranten wurde. Follen bot in Zürich nicht nur Raum für

¹⁰ Fröbel 1890, S. 75ff.

¹¹ Nähere Ausführungen zu Follens Aktivität in der Gießener Burschenschaftsbewegung in: Follen 1818a/2007; Haupt 1907; Pregizer 1912.

¹² Follen/Follen 1816/2007, S. 3-19.

¹³ Eine wichtige Schrift war in diesem Zusammenhang Jahn 1810.

¹⁴ Follen 1818b/2007, S. 45-58.

¹⁵ Vgl. Koszyk 1966.

die Treffen politischer Akteure, die aus dem deutschen Bund geflohen waren, er unterstützte ideell und finanziell auch das Literarische Comptoir.¹⁶

Die Verfassungskonzeption ‚Grundzüge für eine künftige deutsche Reichsverfassung‘¹⁷ war auch für Follens Agitation in Zürich leitend. Dies zeigt sich nicht nur in seinem Einsatz für eine dem Entwurf entsprechende Staatsform, sondern auch in den Parallelen zwischen dem Verfassungsentwurf und seiner von Fröbel beschriebenen Inszenierung. Follen konstruiert in seinem Verfassungsentwurf einen egalitären Staat mit einer demokratischen föderativen Struktur, die durch aufsteigende Ebenen gegliedert ist: Gemeinde, Gaue, Länder und Reich. Jede Ebene verfügt über ein Parlament. Ein exekutiver Aufsichtsausschuss entsendet Abgeordnete auf die jeweils höhere Ebene. Jede Ebene wird von einem exekutiven Oberhaupt regiert, das Follen jeweils mit monarchischen Bezeichnungen versieht. So bildet der Landesfürst die Spitze der Landesregierung, die vom Landtag parlamentarisch kontrolliert wird. Der König bildet das Oberhaupt der Regierung des Reiches, der ebenfalls vom Parlament auf Reichsebene, dem Reichsrat, kontrolliert wird. Sowohl König als auch Fürst haben ihre Stellung nicht qua Geburt inne. Vielmehr handelt es sich um politische Funktionsbezeichnungen für exekutive politische Ämter, wobei die Besetzung der Positionen durch Wahlen geschieht. Im Sinne der Gewaltenteilung haben Fürst und König keine legislative und judikative Macht. Insgesamt gelte für den König und die Fürsten nichts, „was sie von andern Beamtenstellen auszeichnet, weder Rang, Titel noch höhere Besoldung etc.“.¹⁸ Follens ‚Kaisertum‘ in der Zürcher Kaiserburg spielte nicht auf ein monarchisches System an, sondern auf das gewählte Königtum, dessen Verbindung mit der Monarchie lediglich in der Terminologie lag. Bereits in studentischen Kreisen in Heidelberg habe sich Follen, so die Analyse Haupts, kaiserlich inszeniert. So liebte es

„Follen als Heidelberger Student, eine nach dem Muster der alten Kaiserkrone gefertigte Krone von Goldpapier vor dem Spiegel zu probieren. [S]o mag daraus zu entnehmen sein, dass der eitle Mann sich selbst im neuen Reiche eine hervorragende Stelle vorbehalten hatte“.¹⁹

Follen arrangierte Intellektuellenzirkel in seiner ‚Kaiserburg‘. Unter dem Reichsadler in seinem Salon wurden in kontroversen Debatten politische Herausforderungen der Demokratie diskutiert.²⁰

¹⁶ Vgl. Fröbel 1890; Keller 1935; Näf 1929; Vogt 1896, S. 75f.

¹⁷ Follen 1818b/2007, S. 45-58.

¹⁸ Ebd., S. 52.

¹⁹ Haupt 1907, S. 120.

²⁰ Vgl. dazu auch die Ausführungen Carl Vogts: Vogt 1896, S. 75f.

In seinem Einsatz für die projektierte Demokratie wird die überzeugungsethische Grundhaltung Follens deutlich, die bereits in der Ehrenspiegelverfassung Ausdruck findet. ‚Ehre‘ wird hier als das an der eigenen Überzeugung orientierte Handeln verstanden, zu dessen Umsetzung auch gewaltvolle Mittel legitim seien:

„Es gilt eigentlich nur eine, über jede besondere Lage des Menschen hinausgehende und in jeder Lage geltende Ehre. Diese beruht auf dem in der Überzeugung feststehenden, jeder Arbeit und Aufopferung gewärtigen Willen, zu dem Höchsten, was Gedanke und Gefühl erreichen mag, unablässig hinzutreten, und nur so zu handeln, wie es Überzeugung und Gewissen gebietet.“²¹

Das ehrenvolle Handeln sei tugendhaft, wenn es christlich ausgerichtet sei. Vor dem Hintergrund des christlichen Gleichheitsanspruchs aller Menschen sei die Demokratie jene Staatsform, in der die Gleichberechtigung und Entfaltung der Potentiale aller Menschen möglich sei. Diese könne in der deutschen Nation verwirklicht werden, da sie auf natürliche Weise Gemeinschaft stifte.²² Die projektierte Demokratie wird hier zur weltlichen Dimension der göttlichen Schöpfung, da in ihr die Entfaltung der menschlichen Potentiale möglich sei. Dabei wird die Nation im Sinne der „Kulturnation“²³ als ethnische Abstammungsgemeinschaft verstanden, deren verbindendes Element in der gemeinsamen Kultur, Geschichte und Sprache liege. Demokratie wird damit per se zur menschlichen Überzeugung, die oppositionellen Handlungen Legitimität verleiht. So schrieb Follen an den Fries-Schüler Graf Bucholz:

„Du weißt: dass wir in G(ießen) stets der festen Überzeugung waren, dass egalitäre und politische Überzeugungen nur auf dem Wege einer freien Überzeugung eingeführt werden dürften, dass namentlich der Freistaat, als das Ideal, sich nur dann verwirklichen könne, nachdem das ganze Volk frei überzeugt sei [...].“²⁴

In Follens Argumentation wird die Erschaffung der Demokratie zur anthropologischen und religiösen Aufgabe.²⁵ In der Demokratie sei es möglich, die göttliche Schöpfung durch die Entfaltung der Menschen in ihren Potentialen zu verwirklichen.

Den inneren Zusammenhalt des projektierten Nationalstaats stifteten Kirche und Schule gleichermaßen. Follen entwarf in seiner Verfassung aus dem Jahr 1818 die Konzeption einer konfessionsübergreifenden christlichen deutschen Nationalkirche, welche den egalitären Geist des Volkes, die gemeinsame Überzeugung, stärken soll. Die nationalstaatliche Funktion der Kirche zeigt

²¹ Follen/Follen 1816/2007, S. 4.

²² Ebd., S. 4.

²³ Wehler 2008, S. 411.

²⁴ A. A. L. Follen an Graf Bochoz, 11. Mai 1829. Zit. n. Hubmann 1997, S. 204.

²⁵ Vgl. Follen 1918b/2007, S. 47.

sich auch darin, dass er andere Religionen kategorisch ausschließt, Andersgläubigen das deutsche Staatsbürgerrecht gar abspricht.²⁶

Neben der Kirche bildet die Schule eine Säule des Nationalstaates. Deutlich spricht er sich gegen eine ständespezifische Schulbildung aus und plädiert für eine „gleiche Jugendbildung“²⁷ für alle Staatsbürger. Zwar äußert er sich kaum zur institutionellen Ausgestaltung der Schule, doch spricht er sich klar dafür aus, dass die Schule auf dem Land „in einer gesunden Gegend“²⁸ liegen solle, in der die Demokratie in ‚Reinform‘, erfahren werden könne. Entsprechend sei der schulische Fächerkanon durch Religion, Sprache, Vaterlandskunde, Turnen, Geschichte und Erdkunde bestimmt, um „der Jugend ein Bild des volkstümlichen Lebens, wie und wo es im Vaterland aufgetreten“²⁹ ist, vorzustellen. Der deutschen Sprache und Literatur ordnet er ebenso eine nationalstaatsbildende Funktion zu, die er in seiner deutschdidaktischen Konzeption aus dem Jahr 1828 aufgreift und elaboriert.

2.2 Deutschunterricht als Nationalpädagogik

Während seiner Beschäftigung als Deutschlehrer an der aarauischen Kantonsschule verfasste Follen ein Lehrbuch, das 1828 in Winterthur erschien. Dieses Lehrmittel mit dem Titel ‚Bildersaal Deutscher Dichtung‘³⁰ war eine „geordnete Stoffsammlung zum Behuf einer allgemeinen, poetischen und ästhetischen Schulbildung nebst einer Uebersicht der deutschen Sprach- und Literatur-Geschichte“. Bereits in seinem Vorwort hebt Follen den zentralen Stellenwert des Deutschunterrichts hervor, er sei das „Hauptmittel aller höheren Schulbildung“.³¹

Der herausragende Stellenwert des Deutschunterrichts ist auf seine nationalpädagogische Funktion zurückzuführen. Er habe volksstiftenden Charakter, da er die nationalpatriotische Überzeugung der Schüler wecken könne. Dass er sein Buch in der deutschsprachigen Schweiz publizierte, stellte für ihn keinen Widerspruch dar: Follen ging davon aus, dass die deutschsprachige Schweiz ein Teil der projektierten Nation sei, da diese sich als ‚Kulturnation‘ auf den gesamten deutschsprachigen Raum beziehe.³²

Follens Stoffsammlung besteht aus deutschen lyrischen und epischen Texten von Uhland, Arndt, Schiller, Goethe und Herder sowie aus kanonischen mit-

²⁶ Ebd., S. 47.

²⁷ Ebd., S. 48.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd.

³⁰ Follen 1828.

³¹ Alle Zitate aus: Ebd. Vorwort (o. A.).

³² Vgl. Follen 1818 b, S. 45.

telhochdeutschen Texten. Ihr ist ein didaktischer Kommentar vorangestellt, in dem er die Ziele des Deutschunterrichts herausstellt: Deutschunterricht solle „gelehrtes Wissen“ vermitteln und die „geistige Produktionskraft“ anregen.³³ Beide Ziele sind mit nationalpädagogischen Bestrebungen verbunden. Als gelehrtes Wissen könne die deutsche Grammatik und Literatur den deutschen Nationalgeist anregen. In der deutschen Literatur erkennte Follen die Möglichkeit, die nationalpatriotische Überzeugung zu wecken, da durch sie die „geistige Produktionskraft“ der Schüler geweckt und gefördert werden könne. Anhand der Lektüre von Märchen, Heldensagen und epischen Texten aus der Textsammlung sei nicht nur die Muttersprache erlernbar, sondern auch die Vorstellungskraft entfachbar.

Die geistige Vorstellungskraft als „Grundkraft aller geistigen Vermögen“³⁴, als Phantasie, ermögliche es, in der sinnhaft wahrnehmbaren göttlichen Schöpfung etwas zu erkennen, das nur im Keim vorhanden, aber nicht entfaltet ist.³⁵ Durch die Tätigkeit der Phantasie sei es in einer als depraviert wahrgenommenen Gegenwart möglich, das in der Zukunft liegende, der göttlichen Schöpfung entsprechende Ziel, die Demokratie, zu erkennen. Anhand dieser Erkenntnis durch die Einbildungskraft könne die demokratische Überzeugung geweckt werden, die zum politischen Handeln motiviert. In seiner deutschdidaktischen Konzeption bindet Follen überzeugungsethisches Handeln grundlegend an erzieherische Bedingungen, da durch schulische Erziehung die demokratische Überzeugung geweckt werden müsse, bevor sie handlungsleitend wird. Der Deutschlehrer wird entsprechend zum Erzieher mit Einsicht in das politische Ziel; Unterricht bekommt eine nationalpolitische und religiöse Dimension. Dabei bezieht er seine Konzeption, anders als in seinem Verfassungsentwurf, nicht auf eine bestehende, sondern auf eine zu schaffende Demokratie: Der Schulunterricht bekommt hier die politische Funktion der demokratischen Gesinnungsbildung, durch die Zöglinge idealiter in die Lage versetzt werden können, sich für den projektierten demokratischen Nationalstaat einzusetzen. Follen bindet den schulischen Unterricht an die politische Funktion der Nationalstaatsbildung. Damit bekommt Schule ebenso eine geschichtliche Dimension, da sie nicht an den status quo, sondern an das von ihm projektierte politische Ziel gebunden ist, das im Verlauf der Geschichte durch das Handeln der Bürger erreicht werden könne.

³³ Follen 1828, S. XVIIff.

³⁴ Ebd., S. XIX.

³⁵ Ebd., S. XII; S. XX.

3 Arnold Ruge

3.1 Studentisches Engagement und Hafterfahrung

Ruge engagierte sich während seines Studiums in Halle, Jena und Heidelberg burschenschaftlich für die Demokratie und setzte sich mit Heinrich Luden und Jakob Friedrich Fries auseinander.³⁶ Obwohl der ältere Follen bereits im Aargau lebt, als Ruge erst begann, sich politisch zu engagieren, kamen sie 1821 durch ihre politische Tätigkeit in Berührung: In diesem Jahr trat Ruge dem Geheimen Jünglingsbund bei, einer konspirativen radikaldemokratischen Verbindung, die Follens Bruder Karl aus der Emigration in Basel heraus gegründet hatte und die von Follen selbst unterstützt wurde. Der Geheimbund, der das Programm der ‚Gießener Schwarzen‘ vertrat, bestand aus deutschen Burschenschaftlern sowie nichtstudentischen politischen Oppositionellen. Ruge trat für ihre Ziele ein und verpflichtete sich als Mitglied, „einen Zustand herbeizuführen, worin das Volk durch selbstgewählte Vertreter sich eine Verfassung geben kann.“³⁷ So wurde er als Hallenser Deputierter für die gemeinsame Versammlung des Bundes gewählt.

Wie Follen vertrat Ruge während seiner burschenschaftlichen Aktivitäten und seiner Mitgliedschaft im Geheimen Jünglingsbund ein gesinnungsethisches Programm, er riskierte sogar seine Freiheit für die burschenschaftliche Überzeugung.³⁸ 1824 wurde Ruge verhaftet, saß bis 1826 in Köpenick in Untersuchungshaft und wurde 1826 vom Oberlandesgericht Breslau aufgrund der „Teilnahme an einer verbotenen, das Verbrechen des Hochverrats verbreitenden geheimen Verbindung und deren Verbrechen“³⁹ zu einer 15-jährigen Haftstrafe verurteilt, die er bis 1830 in Kolberg absaß.

Nach seiner Haft distanzierte sich Ruge von den Zielen und Methoden der demokratischen Burschenschaft. Er begann, sich mit der Hegel'schen Rechtsphilosophie zu beschäftigen und wurde zum führenden Kopf der Junghegelianer.⁴⁰ Ruge redigierte die ‚Hallischen Jahrbücher für Wissenschaft und Kunst‘, das überregionale Publikationsorgan der Junghegelianer.⁴¹ Nachdem die Jahrbücher 1843 aufgrund ihrer religionskritischen und antirestaurativen Texte im Deutschen Bund verboten wurden,⁴² wendete sich Ruge an das ‚Literarische Comptoir‘ in Zürich, wodurch er erneut mit Follen in Kontakt kam.

³⁶ Die Darstellung der biographischen Stationen Ruges ist orientiert an: Ruge 1963-67, Bd. II.

³⁷ Zit. n. Herr/Haupt 1972, S. 110.

³⁸ Ruge 1863-67, Bd. II, S. 24; S. 55.

³⁹ Ebd., S. 304.

⁴⁰ Vgl. Eßbach 1988, S. 17ff.

⁴¹ Vgl. Pepperle 1971, S. 14ff.

⁴² Ebd.

Das ‚Literarische Comptoir‘ verlegte anfangs einige Schriften, die er zunächst für die Jahrbücher vorgesehen hatte, in einem Sammelband.⁴³ Im Frühjahr 1843 trat Ruge dann als Kommanditist dem Comptoir bei und versuchte in Paris eine Verlagsdependance aufzubauen, von der aus er gemeinsam mit Karl Marx die Jahrbücher als ‚Deutsch-französische Jahrbücher‘ weiterführen wollte. Dieses Unternehmen scheiterte.⁴⁴ 1845 siedelte er nach Zürich über, um nach dem Scheitern der Publikation der Jahrbücher das Verlagsunternehmen von Zürich aus zu unterstützen.

Ruges politische Konzeptionen waren stets mit pädagogischen Überlegungen verbunden. Bereits während seines burschenschaftlichen Engagements äußerte er den Berufswunsch des Lehrers, verstand die geistige und körperliche Erziehung in der Schule als Instrument, um durch die Jugend einen staatlichen Systemwechsel voranzubringen und politische Ideen zu realisieren.⁴⁵ Wie auch Follen setzte er sich mit der Idee der Schule als einem „Freistaat der Jugend“⁴⁶, als inszenierter schulischer Demokratie in Reinform auseinander, die Keimzelle des politischen revolutionären Umbruchs sein sollte. Diese Idee der Schule als demokratischem Freistaat vertrat auch Follen in seinem Programm des Jünglingsbundes: „Die Schuljugend bildet unter sich einen Freistaat und Gemeinwesen [...]. Die Schulbildung ist darauf gerichtet, alle Hindernisse hinwegzuräumen, welche der Entwicklung und Ausbildung der menschlichen Anlagen im Weg stehen.“⁴⁷ Während seiner burschenschaftlichen Zeit äußerte sich Ruge lediglich fragmentarisch zu der Funktion der Schule für den politischen Wandel. Auch nach seiner Abwendung von der burschenschaftlichen Bewegung entwickelte er keine systematische Abhandlung, in der er die politische Funktion der schulischen Erziehung oder der Bildung entfaltete. Seine pädagogischen Äußerungen sind stets mit politischen und philosophischen Überlegungen verwoben und funktional auf sie bezogen. Dies gilt besonders für seine bildungstheoretischen vormärzlichen Äußerungen, die nur in Verbindung mit seinen philosophischen und politischen Überlegungen deutlich werden.

Im Folgenden sollen Ruges pädagogische Annahmen dargestellt werden, die er in Orientierung an Hegel (3.2) und Feuerbach (3.3) entwickelte. Zum Verständnis seiner pädagogischen Überlegungen sei Ruges Aufnahme der Hegel’schen Rechtsphilosophie daher erläutert. Deutlich wird darin, wie sehr

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Vgl. Ruge/Marx 1843.

⁴⁵ So besuchte er die ‚Bunsensche Erziehungsanstalt‘ in Frankfurt am Main, die ihn beeindruckte. Vgl. Ruge 1863-1867, Bd. II, S. 156.

⁴⁶ Ruge 1863-1867, Bd. II, S. 366.

⁴⁷ Zit. n. Heydorn 1970, S. 128.

sich Ruge von dem Ansatz der burschenschaftlichen Nationalpädagogik entfernte.

3.2 Der Philosoph ab ‚Webstuhl der Zeit‘. Ruge und Hegel

Mit dem Fokus auf die ‚Grundlinien der Philosophie des Rechts‘⁴⁸ von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) setzte er sich mit einem idealistischen System auseinander, das dem überzeugungsethischen Ansatz Follens konträr gegenübersteht. War es aus überzeugungsethischer Perspektive möglich, politische, auf die Zukunft gerichtete Aspirationen zum Motiv der eigenen politischen Agitation zu machen, so verschließt sich der Hegel'sche Idealismus grundsätzlich dieser Möglichkeit. Vielmehr ist die Philosophie bei Hegel an die Gegenwart gebunden, sie kann keine antizipierenden Zukunftssprünge vornehmen und etwa in die Zukunft verlagerte politische Utopien entwerfen. So heißt es in der Vorrede zur Rechtsphilosophie:

„Was das Individuum betrifft, so ist ohnehin jedes ein Sohn seiner Zeit; so ist auch die Philosophie ihre Zeit in Gedanken erfaßt. Es ist eben so töricht zu wähnen, irgendeine Philosophie gehe über die gegenwärtige Welt hinaus, als ein Individuum überspringe seine Zeit, springe über Rhodus hinaus.“⁴⁹

Die philosophische Reflexion komme daher immer ‚zu spät‘, sie könne keine Gestalt der Zukunft postulieren und agitatorisch anvisieren. Vielmehr sei sie jeweils ein Spiegel der geschichtlichen Entwicklungsstufe, sie stehe im historischen Kontext, sie fasse ihre Zeit in Gedanken und erkenne das Vernünftige im Wirklichen der Gegenwart. Vor diesem Hintergrund erscheint die auf die Zukunft gerichtete Gesinnungsethik als Despotismus des individuellen Willens, da sie sich der philosophischen Wahrnehmung der Gegenwart entzieht.⁵⁰

Ruge erkannte in der zeitlichen Bindung der philosophischen Reflexion jedoch die Gefahr der Affirmation des Bestehenden und einer Legitimation des politischen Status quo.⁵¹ Trotzdem übernahm er im Rahmen seiner Hegelstudien grundlegende idealistische Ansichten der Hegel'schen Philosophie.⁵² So ging auch Ruge davon aus, dass sich die geschichtliche Entwicklung durch den sich im Staat mit seinen Institutionen dialektisch verwirklichenden Geist vollzieht. Ruge übernahm die Hegel'sche Ansicht, dass Geschichte als dia-

⁴⁸ Hegel 1820/1989.

⁴⁹ Ebd., S. 26.

⁵⁰ Ebd., S. 18-20.

⁵¹ Vgl. Ruge 1863-67, Bd. III, S. 342.

⁵² Vgl. ebd.

lektische, teleologische Entwicklung des Geistes zu verstehen sei, die sich in Staat und Bürgern zeige.

Obwohl Ruge nun in spekulativer Linie argumentierte, wich er grundsätzlich von der Hegel'schen Feststellung ab, dass die dialektische Entwicklung im preußischen Staat einen geschichtlichen Höhepunkt erreicht habe.⁵³ Sollte der Geist in der Wirklichkeit des Staates dialektisch zu sich selbst kommen, so gelinge dies nicht ohne seine Träger. Ruge erkannte darin ein Argument für die demokratische Volkssouveränität als Ziel des sich entfaltenden Geistes: Erst in der realisierten Volkssouveränität repräsentiere sich der Geist in jedem Staatsmitglied gleichermaßen. So pointiert er:

„Der Begriffsfehler ist der, dass die innere Souveränität, die in Fürst und gesetzgebender Gewalt bestehen soll, nur die willkürliche und bewusste, nicht die wahrhaftige Form des selbstbewussten Vernunftwesens ist. [...] Den wahren Begriff der Souveränität aufzustellen, musste Hegeln daher misslingen.“⁵⁴

Demnach müssen die Bürger an der Legislative beteiligt sein, soll das geschichtliche Ziel erreicht werden. Ausgehend von dieser Kritik entwarf Ruge ein geschichtsphilosophisches Modell, in dem er zwar an dem grundlegenden dialektischen Entwicklungsprinzip des spekulativen Geistes festhält, jedoch das Ziel der Entwicklung, die Demokratie, in die Zukunft verlegt. So entwarf Ruge einen auf die Zukunft gerichteten „neuen Idealismus“⁵⁵ in dem der Philosoph eine geschichtsmächtige Funktion hat. Da dieser „mit Ehren am Webstuhl der Zeit [sitzt], schafft [er, K.S.] durch die Erkenntniß des Vorliegenden die neue Bestimmung; dann aber tritt die Idee überall zu Tage und bleibt nirgends ‚zu Grunde liegen‘.“⁵⁶ Der Philosoph erkenne in der als unvollkommen empfundenen Gegenwart das geschichtliche Ziel, er bringe „das Feuer der Wahrheit, offenbare es uns“.⁵⁷ Hier wird der Philosoph zum Bildung antreibenden Volkserzieher, da er durch seinen philosophischen Einblick den Geschichtsverlauf antreiben kann, indem er die Idee der Souveränität volkserzieherisch vermittelt und auf diese Weise die politische Agitation beeinflussen kann.⁵⁸ Ruge beschreibt Bildung als einen vom Philosophen angetriebenen zielgerichteten Prozess, der die Individuen in die Lage versetzt, ihr Handeln auf die Erschaffung der Volkssouveränität hin auszurichten. Das Medium der Volkserziehung sei die Publikation oppositioneller philosophischer und politischer Schriften, deren Lektüre eine erzieherische Wirkung auf die

⁵³ Vgl. Avineri 1976, S. 153ff.

⁵⁴ Ruge 1840/1988, S. 415. Vgl. ebd. S. 419; ders. 1841d/1988, S. 1; S. 30.

⁵⁵ Ders. 1841c/1988, S. 49.

⁵⁶ Ders. 1839/1988, S. 217.

⁵⁷ Ebd., S. 219.

⁵⁸ Vgl. Eßbach 1988, S. 227.

Leser habe. Die von Ruge redigierten Jahrbücher haben daher einen Bildungsauftrag:

„Dagegen ist die Wirkung der Jahrbücher einzig und allein ihr Verhältniß zur Bildung, die Bildung dann weiter aber das Element, in dem die Politiker sich zu bewegen, und das Terrain, auf dem sie den Zeitgeist zu bestehen haben. Der letzte Sieg ist der Sieg im Geiste; wenn also von einer Stellung der Jahrbücher zur Geschichte und damit von der Zukunft ihrer Richtung die Rede ist, so ergibt sich hierüber der Aufschluss aus dem öffentlichen oder genauer dem gegenwärtigen, an seiner wahren Oeffentlichkeit gehinderten Geiste.“⁵⁹

Erkannte Ruge in der Auseinandersetzung mit den Schriften Follens und Fries' vor allem in der öffentlichen Schule eine nationalstaatsbildende Funktion, so fokussierte er vor dem Hintergrund seiner Beschäftigung mit der Rechtsphilosophie Hegels die Bildung der lesenden Öffentlichkeit als Schlüssel der politischen Veränderung.

3.3 ‚Geschichte wird gemacht‘. Ruge unter dem Eindruck von Feuerbach

Zu Beginn der 1840er Jahre modifizierte Ruge seine geschichtsphilosophischen Annahmen, was eine Auswirkung auf sein Bildungsverständnis hatte. Dabei distanzierte er sich grundlegend von der spekulativen Philosophie Hegels, ohne jedoch das teleologische Grundmuster aufzugeben. Diese Wende ist auf seine Studien der Philosophie Ludwig Feuerbachs (1804-1872) zurückzuführen, die er im Rahmen seiner redaktionellen Tätigkeit kennenlernte. Feuerbach veröffentlichte nicht nur 1841 sein ‚Wesen des Christentums‘ bei Ruges Verleger Wigand in Leipzig,⁶⁰ auch redigierte Ruge Feuerbachs hegelkritische Schriften, die in den ‚Hallischen Jahrbüchern für Wissenschaft und Kunst‘ erschienen.⁶¹ Ebenso publizierte er Feuerbachs ‚Vorläufige Thesen zu einer Reform der Philosophie‘ von Zürich aus.⁶²

Feuerbachs ‚Wesen des Christentums‘ war ein kanonischer Text für die demokratische Opposition.⁶³ In der hier systematisch entfalteten Kritik des Christentums fanden oppositionelle Akteure das argumentative Rüstzeug, um der politischen Bindung von Thron und Altar die legitime Basis zu entziehen. Feuerbach beschreibt die christliche Religion als Produkt menschlicher Sehnsüchte und Wünsche. Er erkennt den Menschen als Urheber der Religion,

⁵⁹ Ders. 1841d, S. 29.

⁶⁰ Vgl. Feuerbach 1841/1974.

⁶¹ Vgl. Feuerbach 1838; ders. 1839b; ders. 1839c.

⁶² Ders. 1843.

⁶³ Vgl. Schuffenhauer 1982; Schmidt 1967, S. 6; vgl. zur Feuerbach-Rezeption des Paulskirchenabgeordneten Julius Fröbel: Schneider 2013.

wodurch sie ihren theologischen Wahrheitsanspruch verliere.⁶⁴ In der Konsequenz dieser Annahme sieht Feuerbach in der Religion eine gesellschaftliche und politische Gefahrendimension: Durch den religiösen Glauben entfremde der Mensch sich von sich selbst, da er nur mittelbar über Gott zum Gegenstand werde und da er seine Liebe nicht auf das personale Gegenüber, sondern auf eine göttliche Transzendenz richte.⁶⁵ Dieser Verlust des zwischenmenschlichen Bezuges verhindere eine der menschlichen Natur entsprechende Gemeinschaft, die Feuerbach in seinen späteren Heidelberger Vorlesungen zu dem Thema ‚Das Wesen der Religion‘ in der Demokratie verortet.⁶⁶

Die Negation des Christentums steht bei Feuerbach im Zeichen seiner Hegelkritik. Feuerbach verstand die Philosophie Hegels als letztes Refugium der Theologie:

„Das Geheimnis der *Theologie* ist die *Anthropologie*, das Geheimnis aber der *spekulativen Philosophie* – die *Theologie* – die *spekulative Theologie*, welche sich dadurch von der *gemeinen* unterscheidet, dass sie das von dieser aus Furcht und Unverstand in das Jenseits entfernte göttliche Wesen ins Diesseits versetzt, d.h. *vergegenwärtigt, bestimmt, realisiert*.“⁶⁷

Daher gelte für die spekulative Philosophie Hegels jene Feststellung, die auch für das Christentum gilt: Sie sei Produkt der menschlichen Vorstellungskraft. In dieser Kritik an den idealistischen Grundsätzen und an theologischen Dogmen nahm Ruge die Schriften Feuerbachs wahr. Dies hat Konsequenzen für seine geschichtsphilosophische Konzeption, da Ruge nun den Menschen als geschichtsmächtiges Subjekt zentral setzt, der als Vernunftträger Geschichte selbst gestalten kann. Geschichte wird bei Ruge nun nicht mehr von einer göttlichen Vernunft gelenkt, sondern sie wird von den Subjekten selbst mit Vernunft gestaltet:

„Die Entwicklung der menschlichen Vernunft ist souverän, der menschliche Geist ist der Ocean, der sich selbst regiert, ist die Werkstatt der Geschichte und der Webstuhl der Zeit, ist das Element, in dessen allmächtigen Wogen nur seine eigene Natur gebietet. Wem gehört diese Welt, wenn nicht ihr selber?“⁶⁸

Das Gegenprinzip zu Religion und Spekulation sei die Religionskritik Feuerbachs als kritisch-aufklärerische, antispekulative Philosophie. Sie wird für

⁶⁴ Vgl. Feuerbach 1841/1974, S. 17.

⁶⁵ Ebd., S. 279; S. 290: „Der wahre Christ hat, wie kein Bedürfnis der Bildung, weil diese ein dem Gemüte widerliches, weltliches Prinzip ist, so auch kein Bedürfnis der (natürlichen) Liebe. Gott ersetzt ihm den Mangel, das Bedürfnis der Bildung, Gott desgleichen den Mangel, das Bedürfnis der Liebe, des Weibes, der Familie.“

⁶⁶ Ders. 1851.

⁶⁷ Ders. 1843, S. 243.

⁶⁸ Ruge 1842/1988, S. 69.

Ruge zum Medium der Bildung, die er nun als „Auflösung der Dogmen und religiösen Standpunkte einer vergangenen Weltlage“ beschreibt, die durch den Philosophen am ‚Webstuhl der Zeit‘ initiiert wird: „Der Untergang der Bildung ist daher (in der Geschichte) der Sieg des Christenthums und umgekehrt (in der neuern Zeit) der Untergang des christlichen Systems der Sieg der Bildung, des Humanismus, der Philosophie [...]“. ⁶⁹

Durch Bildung gewinne der Mensch sich selbst als geschichtsmächtiges Subjekt zurück, das Politik nun human gestalten kann: „Der wirkliche Staat und die Existenz seiner Verfassung hat aber dasselbe Interesse, wie die wirkliche Philosophie [...]. Sobald also die Philosophie den Boden des Staates und damit den des geschichtlichen Geistes betritt, ändert sich das Verhältniß zu den Existenzen.“ ⁷⁰ Ruge projiziert die volkssouveräne Demokratie als Ziel der Geschichte, als Sphäre der diesseitigen Vervollkommenung: In der Demokratie entfalten die Menschen ihre Anlagen in ihrer empirischen, zeitlichen Existenz. Damit erhebt Ruge die Demokratie zu der dem Menschen entsprechenden Staatsform, die über das sich bildende Individuum realisiert werden kann: „[D]er Mensch aber ist seinem Begriffe nach ein Republicaner; erst das öffentliche Leben ist menschliches Leben; und alles geistige Leben ist ein solches.“ ⁷¹

Ruge beschrieb Bildung als menschliche Erfahrung der Verwirklichung, die er jeweils mit der Volkssouveränität in Verbindung brachte. Fasste er Bildung zunächst als eine durch den einsehenden Philosophen angeleitete Aufklärung über die Volkssouveränität, die zu eben dieser als Verwirklichung des Absoluten führe, so hob er anschließend gegen Hegel Bildung als Kritik von Religion und Spekulation hervor, die er als unverzichtbare Basis der weltlichen Daseinsorientierung und der politisch-demokratischen Partizipation herausstellte. Dabei kommt dem Philosophen jeweils eine die Bildung anleitende, erziehende Funktion zu. Ruges pädagogischer Ansatz ist daher nicht nur politisch funktionalisiert, sondern auch in ein geschichtsphilosophisches Konzept eingebunden, das insofern in Hegel’schen Bahnen verläuft, als Geschichte der Bezugspunkt seiner Überlegungen bleibt. Nicht der Lehrer, sondern der Philosoph könne durch Einsicht in den geschichtlichen Verlauf den geschichtlichen Stillstand durchbrechen, den er als aporetischen Zirkel beschreibt: „Die freie Staatsform braucht freie Menschen und erst die freie Staatsform bringt mit Sicherheit freie Menschen hervor. Ja, so ist es, dieser Zirkel ist vorhanden“ (Ruge 1848, 228).

⁶⁹ Ders. 1841b/1843, S. 31.

⁷⁰ Ders. 1841a/1988, S. 227.

⁷¹ Ders. 1842b/1988, S. 311.

4 ‚Bildungsgeschichte(n)‘

Beide Akteure argumentierten in geschichtsphilosophischen Mustern.⁷² Anhand der Ansätze von Follen und Ruge wird deutlich, dass in der politischen Umbruch- und Krisensituation geschichtsphilosophische Überlegungen dazu dienten, die eigenen politischen Ansichten in teleologischen Zukunftsentwürfen zu formulieren, vor deren Hintergrund die erlebte Gegenwart als deviant erscheinen musste.

Diese Form politischer Argumentation zeigt sich nicht nur in den materialistischen Umdeutungen von idealistischen geschichtsphilosophischen Ansätzen durch Karl Marx, sondern auch in der demokratischen Opposition. Geschichte wird als Handlungsverlauf verstanden, der nicht etwa als ‚Geschichte von Klassenkämpfen‘ erzählt wird, in dem die proletarische Revolution in Aussicht steht.⁷³ Vielmehr wird der Verlauf der Geschichte bei Follen und Ruge als ‚Bildungsgeschichte‘ projiziert: Ausgangspunkt ist das als mangelhaft erfahrene monarchische System, dem die politisch zu gestaltende Zukunft gegenübergestellt wird. Die Bildung des Volkes und die schulische Erziehung werden zu Dimensionen des politischen Wandels, der mit der Hoffnung auf eine lineare Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände des Einzelnen verbunden war. Sowohl bei Follen als auch bei Ruge wird die Geschichte daher zum Handlungsfeld des sich bildenden Individuums. Geschichte wird nicht von einer transzendenten Macht gelenkt und einem verheißenden Ziel entgegengeführt, sondern sie wird durch das Handeln der Menschen auf ihr Telos hin selbst gestaltet, sie wird in die Verantwortung des Subjekts gelegt. So erkennt Follen in der schulisch geweckten Tätigkeit der menschlichen Vorstellungskraft die Möglichkeit, das aspirierte Ziel, die Demokratie als zu realisierende Schöpfung zu erkennen und den Geschichtsverlauf entsprechend zu gestalten. Ruge versteht die Negation des Transzendenten durch das sich bildende Individuum als geschichtliche Tätigkeit, die ihren Höhepunkt in der Demokratie findet. Sowohl bei Ruge als auch bei Follen wird in der Demokratie die Entfaltung des Menschen in seinen Potenzialen möglich. Sie wird, bei Follen durch die profane Realisation der Schöpfung, bei Ruge durch die Gewinnung menschlicher Authentizität, zu einer finalen Erfahrungsdimension menschlicher Vollkommenheit, die pädagogisch erwirkt werden kann. Darin zeigt sich bei beiden Akteuren nicht nur ein säkularisiertes Geschichtsverständnis, sondern auch eine religiöse Bedeutungsaufladung des Politischen und des Pädagogischen, die untrennbar miteinander verwoben sind. So wird die demokratische Nation durch den Schöp-

⁷² Vgl. Löwith 1949/1953; Pepperle 1978.

⁷³ Marx/Engels 1848/1974.

fungsbezug bei Follen zur religiös aufgeladenen Größe. Auch Ruge argumentiert trotz seiner Religionskritik in den Bahnen heilsgeschichtlicher Kohärenz: Vor dem Hintergrund der Feuerbach'schen Dekonstruktion des Christentums tritt an die Stelle der Erwartung eines finalen Heils in einer transzendenten Erlösungswirklichkeit der authentische Mensch, der seine Anlagen bildend entfaltet. Bildung und Erziehung werden damit zur Bedingung der Selbstverwirklichung und zum Weg eines ‚weltlichen Heilsgeschehens‘⁷⁴, da sie auf Finalität hin ausgerichtet sind. Im vorliegenden Beispiel ist die Säkularisierung daher mit einer ‚Resakralisierung‘ des politischen Menschen verbunden. Das Religiöse fällt nicht aus, sondern es wird in profane Dimensionen menschlichen Handelns transponiert.⁷⁵ In diesem Sinne stellt Berghoff fest:

„Säkularisierung kann nicht einfach als Bedeutungsschwund der Religion betrachtet werden, sondern deutet in der europäischen Geschichte vielmehr auf die Aufwertung der profanen Menschen, ihrer Ordnung und ihrer Welt in der veränderten Religion hin, die Himmel und Erde stärker zusammenrücken lässt.“⁷⁶

In dieser religiösen Bedeutungsaufladung liegt ein normativer Gehalt, welcher jedoch mit dem souveränen Diskurs in der projektierten Demokratie nicht vermittelbar ist.⁷⁷ Wird das Ziel, das pädagogisch erwirkt werden kann, zum Höhepunkt der Geschichte als anthropologischer Verwirklichungsraum, gibt es keinen Raum, in dem das Ziel selbst diskursiv verhandelt werden kann. Der pädagogische Weg und das politische Ziel sind absolut aufeinander bezogen und apodiktisch vorbestimmt. Gerade darin liegt die Unmöglichkeit für Ruge und Follen, ein gemeinsames pädagogisches Programm zu formulieren. Beide Ansätze versprechen eine Verbesserung der Gesellschaft durch die pädagogisch erwirkte Verwirklichung der menschlichen Potentiale im zwischenmenschlichen Bezug. In dieser anthropologischen Argumentation der Akteure liegt gleichsam ihr Ausschließlichkeitsanspruch, da es nur ein Menschenwesen geben kann, dem die aspirierte Demokratie entspricht.⁷⁸ Im offen ausgetragenen Bruch gingen Ruge und Follen in Zürich auseinander. Mit der Absage an die religiöse Transzendenz wurde im Urteil Follens der aspirierten Demokratie die ethische Basis entzogen. Die atheistische politische Doktrin sei leer und mit der Gefahr verbunden, moralische Maßstäbe zu verlieren. So brachte Follen auf lyrische Weise zum Ausdruck:

⁷⁴ Vgl. Löwith 1949/1983; vgl. ebenso: Harten 1989; vgl. Herrmann/Oelkers 1989.

⁷⁵ Vgl. Berghoff 2001, S. 63.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Ein solches argumentatives Grundmuster erkennt Zehnfpennig in totalitären politischen Systemen: Zehnfpennig 2001.

⁷⁸ Vgl. Oelkers 1992, S. 33.

„Es gibt kein Leben nach des Leibes Tod:
 Drum greif’ auf Erden, kühner Hand, das Deine!
 Und kamst Du mit dem himmlischen in’s Reine,
 Fällt Dir von selbst Dein irdischer Despot.“
 „Sehr schön! Spricht Michel; sind Verstorbnne todt,
 So – – mäst’ ich mit den Kindern meine Schweine!“⁷⁹

Es zeigt sich eine grundsätzliche Differenz zwischen der nationalpädagogischen Konzeption Follens, die durch burschenschaftliche Diskurse geprägt ist und dem junghegelianischen Ansatz Ruges, der von Feuerbachs Religionskritik ausgeht.

Am Beispiel von Follen und Ruge wird deutlich, dass in der demokratischen Opposition selbst keine Einigkeit über das Ziel der politischen Agitation bestand. Vielmehr zeigt sich sogar auf kleinstem Raum der Emigration ein „laboratory of liberty“⁸⁰, ein Experimentierfeld pädagogischer Ideen. Darin liegt die prekäre Situation der Akteure der demokratischen Opposition in der Emigration: Sie waren nicht nur mit den Grenzen des Heimatlandes konfrontiert, sondern auch mit den Grenzen ihrer eigenen Konzeptionen.

Quellen und Literatur

Quellen

Feuerbach, Ludwig (1839a): Zur Kritik der ‚positiven Philosophie‘. In: Hallische Jahrbücher für Wissenschaft und Kunst. Jg. 1838, Sp. 2305-2311, 2313-2316, 2321-2324, 2329-2333, 2337-2340.

Ders. (1839b): Zur Kritik der Hegelschen Philosophie. In: Hallische Jahrbücher. Jg. 1839, Sp. 1657-1660, 1665-1677, 1673-1677, 1681-1684, 1689-1693, 1697-1702, 1705-1709, 1715-1718, 1721-1725.

Ders. (1839c): Der wahre Gesichtspunkt, aus welchem der Leo-Hegel’sche Streit beurtheilt werden muß. In: Hallische Jahrbücher für Wissenschaft und Kunst. Nr. 61(1839); Sp. 481-488; Nr. 62(1839); Sp. 498-499.

Ders. (1841/1947): Das Wesen des Christentums. Gesammelte Werke. Hg. v. Schuffenhauer, Werner. Berlin 1974.

Ders. (1843): Vorläufige Thesen zu einer Reform der Philosophie. In: Anekdoten zur neuesten deutschen Philosophie und Publizistik. Bd. 2. Hg. v. Ruge, Arnold. Zürich und Winterthur, S. 62-89.

Ders. (1851) Vorlesungen über das Wesen der Religion. Leipzig.

Follen, August Adolf Ludwig/Follen, Karl (1816/2007): Ehrenspiegel der Burschenschaft zu Gießen. Gedruckt 1818 bei Joachim Leopold Haupt. In: Between Natives and Foreigners. Se-

⁷⁹ Follen 1846, S. 13.

⁸⁰ Lerner 2012.

- lected Writings of Karl/Charles Follen (1796-1840). Ed. b. Franz Mehring. (New Directions in German-American Studies. Vol. 4) New York, S. 3-19.
- Follen, Karl (1818a/2007): Beiträge zur Geschichte der teutschen Sammtsulen. In: Between Natives and Foreigners. Selected writings of Karl/Charles Follen (1796-1840). A. a. O., S. 19-45.
- Follen, August Adolf Ludwig (1818b/2007): Grundzüge für eine künftige teutsche Reichsverfassung. In: Between Natives and Foreigners. Selected Writings of Karl/Charles Follen (1796-1840). Ed. b. Franz Mehring. (New Directions in German-American Studies. Vol. 4) New York, S. 45-58.
- Ders. (1828): Bildersaal deutscher Dichtung. Zunächst für Uebung in mündlichem und schriftlichen Erzählen, im Deklamiren und in ästhetischer Kritik. Geordnete Stoffsammlung zum Behuf einer allgemeinen, poetischen und ästhetischen Schulbildung. Nebst einer Uebersicht der deutschen Sprach- und Literatur-Geschichte. Winterthur.
- Ders. (1846): Fliegendes Blatt von einem Verschollenen. Zweite, auf's Vierfache vermehrte Ausgabe. Zürich.
- Fröbel, Julius (1890): Ein Lebenslauf: Aufzeichnungen, Erinnerungen und Bekenntnisse. 2 Bde. Stuttgart. Bd. 1.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1820/1989): Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Mit Hegels eigenhändigen Notizen und den mündlichen Zusätzen. Werke Bd. 7. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu edierte Ausgabe. Redaktion Eva Moldenhauer, Karl Markus Michel. Frankfurt a. M.
- Jahn, Friedrich Ludwig (1810): Deutsches Volksthum. Lübeck.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1848/1974): Manifest der kommunistischen Partei. Marx-Engels Werke. Bd. 4. Berlin, S. 459-493.
- Ruge, Arnold (1839/1988): Zwei friedliche Blätter von Dr. David Friedrich Strauß. Neudruck unter dem Titel: Der Genius und die Geschichte. Bei Gelegenheit von Straußens Berufung nach Zürich. In: Werke und Briefe 2. Hg. v. Hans-Martin Sass. Aalen, S. 209-221.
- Ders. (1840/1988): Zur Kritik des gegenwärtigen Staats- und Völkerrechts. Neudruck unter dem Titel: Zur Kritik des gegenwärtigen Staats und Völkerrechts. In: Werke und Briefe 2. A. a. O., S. 397-434.
- Ders. (1841a/1988): Die Restauration des Christentums. In: Werke und Briefe 2. A.a.O., S. 221-254.
- Ders. (1841b/1843): Neue Wendung der deutschen Philosophie. Kritik des Buchs: Das Wesen des Christentums, von Ludwig Feuerbach. In: Anekdoten zur neuesten deutschen Philosophie und Publicistik. Zweiter Band. Zürich und Winterthur, S. 3-62.
- Ders. (1841c/1988): Vorwort zum Jahrgang 1841 der Deutschen Jahrbücher. Neudruck unter dem Titel: Bei der Uebersiedelung nach Sachsen. In: Werke und Briefe 2. A. a. O., S. 42-61.
- Ders. (1841d/1988): Vorwort zum Jahrgang 1841 der Hallischen Jahrbücher. Neudruck unter dem Titel: Das Verhältnis von Theorie und Praxis. Vorwort zu dem Jahrgange der Hallischen Jahrbücher 1841. Werke und Briefe 2. A. a. O., S. 24-42.
- Ders. (1842a/1988): Die Zeit und die Zeitschrift. Zur Einleitung. In: Werke und Briefe 2. A. a. O., S. 61-76.
- Ders. (1842b/1988): An einen ‚Berliner Scholastikus‘ an seinen Freund über das Buch ‚Differenz‘ usw. Als Antwort auf dessen Brief. In: Werke und Briefe 2. A. a. O., S. 298-315.
- Ders. (1843): Anekdoten zur neuesten deutschen Philosophie und Publizistik. 2 Bde. Zürich und Winterthur.
- Ders./Marx, Karl (Hg.) (1843): Deutsch-französische Jahrbücher. Hg. v. Ruge, Arnold; Marx, Karl, Paris.
- Ders. (1863-67): Aus früherer Zeit. Autobiographie. 4 Bde. Berlin. Bd. 2.

- Ders. (1886): Arnold Ruges Briefwechsel und Tagebuchblätter aus den Jahren 1825-1880. 2 Bde. Hg. v. Nerrlich, Paul, Berlin: Duncker.
- Schulz, Wilhelm (1846): Briefwechsel eines Staatsgefangenen mit seiner Befreierin. 2 Bde. Mannheim: Bassermann 1846.
- Vogt, Carl (1896): Aus meinem Leben: Erinnerungen und Rückblicke. Stuttgart.

Literatur

- Apel, Hans Jürgen/Kemnitz, Heidemarie/Ritzi, Christian (Hg.) (1999): Bildungsideen und Schullalltag im Revolutionsjahr 1848. Baltmannsweiler.
- Avineri, Shlomo (1976): Hegels Theorie des modernen Staates. Aus dem Englischen von R. und R. Wiggershaus.¹ Frankfurt a.M.
- Backes, Uwe (2000): Liberalismus und Demokratie – Antinomie und Synthese. Düsseldorf.
- Ballauf, Theodor/Schaller, Klaus (1973): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band III. 19./20. Jahrhundert. Freiburg/München.
- Berghoff, Peter (2001): Säkularisierung und Resakralisierung politischer Kollektivität. In: Hildebrandt, Mathias/Brocker, Manfred/Behr, Hartmut (Hg.): Säkularisierung und Resakralisierung in der westlichen Gesellschaft. Heidelberg, S. 57-70.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- EBbach, Wolfgang (1988): Die Junghegelianer: Soziologie einer Intellektuellengruppe. München.
- Harten, Hans-Christian (1989): Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution. In: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Zeitschrift für Pädagogik. 29. Beiheft. Weinheim, S. 117-133.
- Haupt, Hermann (1907): Karl Follen und die Gießener Schwarzen. Beiträge zur Geschichte der politischen Geheimbünde und der Verfassungsentwicklung der alten Burschenschaften in den Jahren 1815-1819. In: Mitteilungen aus dem oberhessischen Geschichtsverein Bd. 15. Gießen, S. 1-156.
- Herr, Georg/Haupt, Hermann (1972): Geschichte der Deutschen Burschenschaft. Zweiter Band. Heidelberg.
- Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (1989): Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik. Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik. In: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Zeitschrift für Pädagogik. 29. Beiheft. Weinheim, S. 15-31.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Hamburg.
- Hubmann, Gerald (1997): Ethische Überzeugung und politisches Handeln. Jakob Friedrich Fries und die deutsche Tradition der Gesinnungsethik. Heidelberg.
- Hübner, Hans (1992): Arnold Ruge – Jünglingsbund, Junghegelianismus, 48er Demokratie. In: Asmus, Helmut (Hg.): Studentische Burschenschaften und bürgerliche Umwälzung. Zum 175. Jahrestag des Wartburgfestes. Berlin, S. 129-137.
- Hund, Martin (Hg.) (2010): Der Redaktionsbriefwechsel der Hallischen, Deutschen und Deutsch-Französischen Jahrbücher (1837-1844). 3 Bde. Berlin.
- Hunziker, Fritz (1931): A. L. Follen und das Zürcher Gymnasium. In: Neue Zürcher Zeitung. 6. März 1931; 27. März 1931.
- Keller, Gustav (1935): Die politischen Verlagsanstalten und Druckereien in der Schweiz 1840-1848. Ihre Bedeutung für die Vorgeschichte der Deutschen Revolution. Bern.

- Koszyk, Kurt (1966): Die deutsche Presse im 19. Jahrhundert. Berlin.
- Lerner, Marc (2012): A Laboratory of Liberty. The Transformation of Political Culture in Republican Switzerland, 1750-1848 (Studies in Central European Histories 54). Leiden.
- Löwith, Karl (1939/1995): Von Hegel zu Nietzsche. Der revolutionäre Bruch im Denken des neunzehnten Jahrhunderts. (Philosophische Bibliothek: Bd. 480). Hamburg.
- Ders. (1949/1983): Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Zur Kritik der Geschichtsphilosophie. Sämtliche Schriften 2. Stuttgart.
- Näf, Werner (1929): Das literarische Comptoir: Zürich und Winterthur. Bern.
- Oelkers, Jürgen (1992): Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl- Eberhardt (Hg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M., S. 11-58.
- Oellers, Norbert (1972): Vorwort In: Echtermeyer, Theodor/Ruge, Arnold: Der Protestantismus und die Romantik. Zur Verständigung über die Zeit und ihre Gegensätze. Ein Manifest. Hg. v. Oellers, Norbert. Hildesheim.
- Pepperle, Ingrid (1971): Einführung zum Reprint der Hallischen und Deutschen Jahrbücher. Glashütten i. T., S. III-XL.
- Dies. (1978): Junghegelianische Geschichtsphilosophie und Kunsttheorie. Berlin.
- Prange, Klaus (2007): Schlüsselwerke der Pädagogik. Bd. I/II. Stuttgart.
- Pregizer, Richard (1912): Die politischen Ideen des Karl Follen: ein Beitrag zur Geschichte des Radikalismus in Deutschland. (Beiträge zur Parteigeschichte 4). Tübingen.
- Rechtmann, Heinrich Jakob (1967): Geschichte der Pädagogik. Wandlungen der deutschen Bildung. Zürich.
- Scheuerl, Hans (Hg.) (1991): Klassiker der Pädagogik. 2 Bände. München.
- Schmidt, Alfred (1967): Für eine neue Lektüre Feuerbachs. In: Ders. (Hg.): Ludwig Feuerbach. Anthropologischer Materialismus. Ausgewählte Schriften I. Frankfurt a. M., S. 5-64.
- Schneider, Katharina (2013): Feuerbach als Achtundvierziger? Das Wesen des Christentums als Argumentarium für die Demokratie. In: Dies. (Hg.): Der politische Feuerbach. Münster, S. 129-149.
- Dies. (2016): ‚Wege in das gelobte Land‘. Politische Bildung in Vormärz, Regeneration und deutscher Revolution 1848/49. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schuffenhauer, Werner (1982): Ludwig Feuerbach im Revolutionsjahr 1848. In: Philosophie – Wissenschaft – Politik. Berlin, S. 189-205.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1998): Bildungsreformen als Gesellschaftsreformen. Die Revolutionen von 1848 als Zäsur der Bildungsgeschichte. In: Dowe, Dieter/Haupt, Heinz-Gerhard/Langewiesche, Dieter (Hg.): Europa 1848. Revolution und Reform. Bonn, S. 961-985.
- Ders. (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim.
- Ders. (2003): Klassiker der Pädagogik. 2 Bände. München.
- Wehler, Hans-Ulrich (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1815-1848/49⁴. München.
- Weimer, Hermann/Jacobi, Juliane (1992): Geschichte der Pädagogik. Berlin.
- Wende, Peter (1975): Radikalismus im Vormärz. Untersuchungen zur politischen Theorie der frühen deutschen Demokratie. (Frankfurter Historische Abhandlungen Bd.11). Wiesbaden.
- Winkler, Michael (1994): Ein geradezu klassischer Fall. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 141-168.
- Zehnpfennig, Barbara (2001): Der ‚neue Mensch‘ – von der religiösen zur säkularen Verheißung. In: Hildebrandt, Mathias/Brocker, Manfred/Behr, Hartmut (Hg.): Säkularisierung und Resakralisierung in westlichen Gesellschaften. Ideengeschichtliche und theoretische Perspektiven. Wiesbaden, S. 81-95.

Zierer, Klaus/Saalfrank, Wolf-Thorsten (Hg.) (2010): Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken. Paderborn.

Anschrift der Autorin

JProf. Dr. Katharina G. Gather (geb. Schneider)
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Paderborn
Warburger Str. 100
33098 Paderborn
Tel.: +49 (0) 5251 60 4260
E-Mail: katharina.gather@upb.de

Klemens Ketelhut

Der Berthold-Otto-Kreis (1947-1972) (Schul)Reformbestrebungen und die Fortführung einer religiös strukturierten Gemeinschaftserzählung¹

Ein in der Historiographie der Reformpädagogik aktuell breiter diskutiertes Thema ist die Auseinandersetzung mit Formen von Unterstützungsstrukturen und Netzwerken im weiteren Sinne. Es sind für den Kontext der deutschen Reformpädagogik mit den Studien von Oelkers² zu Gerold Becker und Brachmann³ zur Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947-2012 jüngst zwei Arbeiten erschienen, deren Anlass die Missbrauchsfälle in reformpädagogischen Internaten sind und die dazu auch die entsprechenden Netzwerke rekonstruieren. Für die internationale Reformpädagogik finden sich jüngere Analysen vor allem zu John Deweys Laboratory School,⁴ auch Koslowskis⁵ Arbeit zu der Zeitschrift „New Era“ der internationalen reformpädagogischen Vereinigung New Education Fellowship unter der Perspektive der Vernetzung und des Erfolgs der „New Education“ ab 1920 versteht sich als Beitrag zu diesem Forschungsfeld. Es handelt sich dabei um Studien, die unterschiedliche Phänomene – die Vertuschung von Missbrauch oder die Etablierung einer internationalen reformpädagogischen Vereinigung – jeweils auch auf die ihnen zugrundeliegenden, sie unterstützenden Strukturen hin untersuchen.

Auch für die Gründungszeit der deutschen Reformpädagogik im späten Kaiserreich ist bekannt, *dass* es unterstützende Personen gab, die mit Geld und/oder Einfluss für die Entstehung und Erhaltung von privaten Reformschulen sorgten. Nicht im gleichen Ausmaß bekannt ist aber, *in welcher Art und Weise*, also mit welchen konkreten Strategien die Gründer(innen) aktiv daran arbeiteten, diese Subventionen zu generieren und zu stabilisieren.

¹ Dieser Beitrag ist eine erweiterte Version meines nahezu gleichnamigen Vortrags bei der Tagung der Sektion Historische Bildungsforschung in Wien 2015. Ich danke Dayana Lau und Pia Schmid für die konstruktiv-kritischen Diskussionen und weiterführenden Hinweise.

² Vgl. Oelkers 2016.

³ Vgl. Brachmann 2015.

⁴ Vgl. Knoll 2014.

⁵ Vgl. Koslowski 2013.

Eine häufige Form *organisierter* und *rechtlich formalisierter* Unterstützung stellten Vereine⁶ resp. Gesellschaften dar, die unterschiedliche Aufgaben, zum Beispiel Öffentlichkeitsarbeit und Mittelakquise, im Umfeld der einzelnen reformpädagogischen Projekte übernahmen.

Neben der Untersuchung der Zeiten, in denen die Gründer(innen) selber noch aktiv und damit präsent und verfügbar waren, können auch aus der späteren Geschichte der Vereine Erkenntnisse über deren Bedeutung für die Rezeption und/oder das Fortbestehen reformpädagogischer Konzepte gewonnen werden.

Im Folgenden soll anhand des Beispiels des Reformpädagogen Berthold Otto (1859-1933) untersucht werden, in welcher Form sich einige seiner Anhänger(innen) nach 1945 weiter organisierten. Bereits zu seinen Lebzeiten ist es Berthold Otto gelungen, unterschiedliche Arten der Unterstützung seiner Unternehmungen zu generieren. Ein Aspekt dieser Unterstützung waren zwei verschiedene Vereine, der Berthold-Otto-Verein e.V. (gegr. 1912) und der Bund für inneren Frieden (gegr. 1919). Beide Vereine gehen nach dem Zweiten Weltkrieg in einen nicht formalisierten Zusammenschluss über, der sich selber als Berthold-Otto-Kreis bezeichnet.

Historiographisch ist Berthold Otto vor allem als deutscher Reformpädagoge und Schulgründer kanonisiert und kommt sowohl in einschlägigen Arbeiten zur Geschichte der Pädagogik als auch in den meisten Übersichtswerken zur Reformpädagogik vor.⁷ Er gilt als Vertreter einer Pädagogik vom Kinde aus und als wesentlicher Impulsgeber zum reformpädagogischen Diskurs⁸ seiner Zeit. Im Gegensatz zu anderen Gründer(inne)n wie Montessori, Petersen oder Steiner hat sich seine Pädagogik aber nicht im gleichen Ausmaß als ‚Marke‘ im Nachkriegsdeutschland etabliert. Lediglich die von ihm gegründete Schule in Berlin-Lichterfelde besteht bis heute. Der zum umfassenden Verständnis seiner Arbeit und seines Werkes ebenfalls zentrale politische Aspekt seines gedanklichen Kosmos ist, gerade in Bezug auf seine Pädagogik, zudem nur marginal bearbeitet worden.⁹

⁶ Bspw. die „Freunde der D.L.E.He“, die Deutsche Montessori-Gesellschaft oder die „Vereinigung Freier Schulen und Landerziehungsheime“ (vgl. Näf 2006, S. 286ff.).

⁷ Sowohl in neueren Arbeiten mit zum Teil weitergehenden Interpretationsansätzen: Vgl. Oelkers 2005, 2010; Benner/Kemper 2003; Keim/Schwerdt 2013; aber auch in den älteren Darstellungen von Scheibe 1969a, 1969b; Röhrs 1980; Flitner/Kudritzki 1961.

⁸ Weiß 1994 nennt unter anderem Einflüsse auf Reichwein, Bernfeld und Karsen, weist aber auch auf „deutliche Berührungspunkte“ von Ottos Vorstellungen mit Ideologemen des Nationalsozialismus und der Weimarer Rechten hin (vgl. Weiß 1994, 28f.).

⁹ Die gesellschaftspolitische Perspektive wird starkgemacht bei Mohler 1950, der Otto als pädagogischen Vertreter der konservativen Revolution interpretiert. Schnücker 1990 bearbeitet das Verhältnis zwischen dem pädagogischen und politischen Denken in Ottos Werk, ohne allerdings auf personale Konstellationen oder die Vereine einzugehen. Weiß 1994 un-

Die Bindekraft, mit der Otto seine – zahlenmäßig wohl nie besonders große – „Bewegung der Hauslehrerfreunde“ initiiert und zusammengehalten hat, kann vor allem als quasi-religiöse Gemeinschaftserzählung verstanden werden. Diese wird im Kontext des Berthold-Otto-Kreises praktisch weitergeführt und kann als ein Grund angenommen werden, dass der Berthold-Otto-Kreis nach Ottos Tod im Jahr 1933 noch annähernd 40 Jahre existiert und aktiv ist. Dieser Zusammenschluss selber ist bisher kaum erforscht, weder in Bezug auf seine Arbeitsweisen und seine Organisationsform noch in Bezug auf seine Wirkung hinsichtlich der Ausbildung von Lehrer(inne)n an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Er taucht einmal in der Arbeit von Bernd Dühlmeier zu „Vergessenen Reformpädagogern“¹⁰ auf, in der er sich mit der Situation der Reformpädagogik nach 1945 im Bundesland Niedersachsen befasst und dabei der Frage nachgeht, wie „unter den organisatorisch äußerst ungünstigen, teilweise sogar katastrophalen Rahmenbedingungen der Nachkriegsjahre“¹¹ Reformarbeit möglich war und „wie sich ‚Reformarbeit‘ ins Spiel brachte“¹². Als eine seiner Beispielstudien zeigt Dühlmeier die Arbeit der Reformschule Ebelingstraße in Hannover und deren Schulleiter Hermann Zemlin, der zuvor Lehrer in der Versuchsschule am Sedanring in Magdeburg gewesen war; einer Schule, die eng mit der dortigen Berthold-Otto-Schule kooperierte.¹³ Ebeling war auch Mitglied im Berthold-Otto-Kreis.

Um zu skizzieren, inwieweit nach 1945 Elemente des Berthold-Otto-Vereins weitergeführt bzw. modifiziert werden, wird die Idee der quasi-religiösen Gemeinschaftserzählung entwickelt (1), danach anhand der Entwicklung des Berthold-Otto-Vereins die Vorgeschichte des Kreises angedeutet, um dann seine Form und Struktur darzustellen (2). In einem dritten Schritt erfolgt eine Präzisierung seiner Programmatik, die auch einen Verweis auf die symbolisch vermittelte Gemeinschaft, die im Kontext der von Otto initiierten Hauslehrerbewegung eine wichtige stabilisierende Funktion hatte, enthält. Mit ihrem Rekurs auf eine Höherentwicklung der Gesellschaft, die ein Ergebnis der Umsetzung von Ottos Vorstellung sein sollte, wird diese Programmatik für die Mitglieder des Berthold-Otto-Kreises eine wichtige, aber auch ambivalent erlebte Größe (3). Ein kurzer Ausblick skizziert abschließend weiterführende

tersucht den Zusammenhang von pädagogischer Innovation und politischer Reaktion bei Otto.

¹⁰ Vgl. Dühlmeier 2004.

¹¹ Ebd., S. 475.

¹² Ebd., S. 477.

¹³ Vgl. dazu die Arbeiten von Reinhard Bergner, der diese beiden Schulen für den Zeitraum 1920-1950 untersucht hat und auch auf die zentrale Rolle der Magdeburger Ortsgruppe des Berthold-Otto-Vereins um Edmund und Emilie Sträter dazu eingeht (vgl. Bergner 1999).

Fragestellungen, die sich durch eine erste Arbeit mit dem vorliegenden Material ergeben haben (4).

Der von mir genutzte Quellenbestand besteht in erster Linie aus den vom Berthold-Otto-Kreis herausgegebenen Rundbriefen, die mindestens seit 1950 (evtl. früher) und bis 1972 in unterschiedlichen Zeitabständen erschienen sind. Weiterhin habe ich ausgewählte Briefe aus dem Kontext des Kreises genutzt. Alle Archivalien sind im Nachlass Berthold Otto im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin zu finden.

1 Eine quasi-religiöse Gemeinschaftserzählung als (ver)bindende Kraft

Bereits 1901 weist Berthold Otto darauf hin, dass es zu einer „Umwandlung unserer Lebensgewohnheiten“¹⁴ kommen müsse, um das „geistige Leben“ der Kinder zu verbessern. Zu dieser Umwandlung ruft er seine – damals noch sehr kleine – Anhängerschaft auf. Im Kern sagt Otto hier aus, dass Erwachsene, die sich mit Kindern auseinandersetzen, in einen Prozess der Selbsterziehung eintreten müssen. Diese Selbsterziehung würde, wenn ausreichend viele Menschen sie praktizierten, zu einer politischen Befreiung¹⁵ in der Form führen, dass nicht mehr Parteipolitik, sondern eigenständiges politisches Denken für das gesellschaftliche Zusammenleben leitend wäre.¹⁶ Dieses gesellschaftliche Zusammenleben wiederum bedarf generell einer vollkommenen Umgestaltung, die Berthold Otto später in Form und Inhalt als „Zukunftsstaat“ in unterschiedlichen Publikationen vorstellt¹⁷ und die der Realisierung harre, wofür eine kritische Masse von Überzeugten notwendig sei. Transportiert wird die Vorstellung, dass durch eine neue pädagogische Haltung, die sich in einer veränderten pädagogischen Praxis im Verhältnis von Erwachsenen und Kindern ausdrückt, letzten Endes eine weiträumig umgestaltete, bessere gesellschaftliche Ordnung entstehen könne. Diese wird zum Fluchtpunkt der Überlegungen und Artikulationen Ottos und besitzt den Charakter eines Heilsversprechens. Ihre Realisierung bedarf dabei der beständigen gemeinsamen Arbeit.

Zu dieser gemeinsamen Arbeit ruft Otto immer wieder auf. Exemplarisch kann dies an der „Denkschrift der Hauslehrerbestrebungen“ aus dem Jahr 1906 gezeigt werden, die sich an potentielle Geldgeber(innen) richtete und die folgendermaßen endet:

¹⁴ Otto 1901, S. 79.

¹⁵ Otto 1917, S. 413.

¹⁶ Vgl. Otto 1917, S. 413f.

¹⁷ Vgl. Otto 1910, 1914.

„Und was wir gemeinsam leisten wollen, das ist doch schließlich der Mühe wert. Was seit Jahrtausenden die Denker als richtig erwiesen, die Volksfreunde vergeblich erstreben, das machen wir zur Tat! Ist es nicht eine Ehre, dabei mitzuwirken?“¹⁸

Neben dem appellativen Charakter ist bemerkenswert, dass Otto sein geplantes Werk, zu dessen Unterstützung er hier aufruft, als etwas Bedeutendes und Weitreichendes einordnet, das sich auf eine jahrtausendlange denkerische Tradition berufen könne und dessen Umsetzung nun durch ihn und Menschen, die sich ihm anschließen sollen, in greifbare Nähe gerückt wird: die gemeinsame Arbeit soll zum „ständige[n] Sieg der Hauslehrerbestrebungen“¹⁹ führen.

Berthold Otto trägt zudem mit seiner Selbstdarstellung zu dieser quasi-religiösen Gemeinschaftserzählung bei. In der angesprochenen „Denkschrift der Hauslehrerbewegungen“ entwirft er sich – im Kontext dringenden finanziellen Unterstützungsbedarfes – als Prophet und Märtyrer gleichermaßen.²⁰ Als Träger des Wissens über die Rettung des deutschen Volkes sei sein Lebensweg von Entbehrungen und Verzicht geprägt; er sah sich aufgrund seiner „Überzeugungen“ aufgerufen, dieses Wissen in die Welt zu tragen.²¹

Diese Aufgabe habe, neben materiellen Verlusten, auch zu einer Veränderung seiner Persönlichkeit geführt:

„Was mich dieser Verzicht gekostet hat, das kann ich jetzt nicht alles niederschreiben, vielleicht nie. Nur ein Symptom will ich angeben. Ich hatte als Kind und bis

¹⁸ Denkschrift der Hauslehrerbestrebungen 1906 (11). DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 629, Bl. 17.

¹⁹ Otto 1908, S. 297. Vgl. dazu ausführlich Ketelhut 2016, S. 123ff.

²⁰ „Man kann ja doch, wenn man seine Überzeugungen einstweilen bei Seite stellt, vielleicht sogar für diese Überzeugungen im Verborgenen wirken. Aber ich kann das nicht. Und es muss immer Leute geben, die das nicht können, die sich lieber kreuzigen, hinrichten oder von ihresgleichen verachten lassen, ehe sie nur das Geringste von ihren Überzeugungen wegheucheln. Nur dadurch, dass es solche Leute giebt, merken die andern, dass es wirklich feste Überzeugungen giebt“ (Denkschrift der Hauslehrerbestrebungen (4). DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 629, Bl. 13).

²¹ „Mit den Ergebnissen meines Denkens musste ich ernst machen, wenn ich mich für einen anständigen Kerl halten sollte. [...] Jedenfalls war es nicht Leichtsinn, der mich auf alle Examina, auf jede offizielle Karriere verzichten liess. Ich wusste genau, was mir bevorstand, aber ich konnte nicht anders. In den bestehenden Einrichtungen war kein Raum für mich und meine Überzeugung; ohne meine Überzeugungen hineinzugehen, meine Überzeugungen zu opfern oder auch nur ‚einstweilen bei Seite zu stellen‘, das war mir nicht möglich“ (Denkschrift der Hauslehrerbestrebungen (3-4). DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 629, Bl. 13). Dass die Otto'sche Selbsterzählung des persönlichen Opfers für die *Pädagogik* grundsätzlich kein singuläres Phänomen darstellt, liegt auf der Hand; vgl. für eine Auseinandersetzung mit dem Genre der pädagogischen Opferbiografie am Beispiel Pestalozzis Tröhler 2013.

zum Zeitpunkt dieses Verzichts die Gabe, mich herzlich zu freuen, so, dass mich die Freude für einige Zeit ganz ausfüllte und keine Nebenstimmung zuliess. Das ist eine sehr schöne Gabe; man bringt damit immer andere Leute dazu sich mitzufreuen; sie wirkt also ansteckend oder – wenn man ein Modewort vorzieht – suggestiv. Diese Fähigkeit ist mir gänzlich abhanden gekommen, ich muss mich hüten, unter Fröhliche zu gehen, da ich von ihnen leicht als störendes Element empfunden werde, obwohl ich wirklich von Herzen bemüht bin, mit den Fröhlichen fröhlich zu sein.²²

Es wird hier eine *Struktur* mit *quasi-religiösen* Zügen erkennbar, die zudem als Gemeinschaftserzählung – die Gemeinschaft derer, die an dem Ziel des Zukunftsstaates im Sinne Ottos, am „ständigen Sieg“ mitarbeiten – verstanden werden kann.²³ Im Unterschied zu dem Religionsbegriff, den Meike Baader ihren Arbeiten zu Religiosität der Reformpädagogik zugrunde legt,²⁴ liegt der Ausgangspunkt hier nicht auf der Bearbeitung von Transzendenz Erfahrungen und dem Nachweis immanenter religiöser Inhalte in der Reformpädagogik, sondern es geht um die Frage, inwiefern das Zusammenspiel unterschiedlicher Praktiken und Diskurse im „Otto’schen Kosmos“ als verbindende Kraft zwischen seinen Anhänger(inne)n funktioniert. Otto präsentiert sich in der Position eines rettenden Messias, dessen Heilsversprechen im Diesseits, in einer nahen Zukunft situiert ist und den Anschein einer direkten Realisierbarkeit besitzt. Entsprechend weisen viele der hier dargestellten Elemente, wie die Selbstinszenierung als Märtyrer und Prophet, das Heilsversprechen einer besseren Welt, das Angebot eines umfassenden Lehrsystems, das auf individuelle Aneignung und alltägliche Praxis zielt, auf den religiösen Charakter seiner Unternehmungen.²⁵

In den Vereinen und Schulen kommen diese Strukturen besonders zum Tragen, da sich hier Personen befinden, die ehrenamtlich und aktiv für die „Hauslehrerbestrebungen“ eintreten.

²² Denkschrift der Hauslehrerbestrebungen 1906 (5). DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 629, Bl. 14.

²³ Deutlich wird dies auch in der Schrift „Deutsche Volksgeistbriefe“, die der Otto-Vertraute Georg Kerner im Jahr 1928 herausgegeben hat. Sie enthält Briefe unterschiedlicher Personen, die Berthold Otto zum 25jährigen Bestehen des Hauslehrers gratulierten. Viele dieser Briefe zeichnen ein Bild von ihm als „Lehrer“ oder „Meister“. In weiteren Briefen wird die angesprochene Lebens- und Aneignungspraxis angesprochen oder die Beschäftigung mit den Schriften Ottos als tröstend und aufbauend dargestellt (vgl. Kerner 1928).

²⁴ Vgl. Baader 2005, 2013.

²⁵ Damit wird auch deutlich, dass es sich nicht um eine Frage konfessioneller Bindung handelt, diese spielt in dieser Interpretation keine Rolle.

2 Der Berthold-Otto-Kreis: Vorläufer und Funktionsweise

Bereits zu Berthold Ottos Lebzeiten existierten zwei Unterstützungsvereine: der 1912 gegründete Berthold-Otto-Verein und der 1919 gegründete Bund für inneren Frieden. In den Vereinen gab es personelle Überschneidungen. Insgesamt kann eine inhaltliche Arbeitsteilung festgestellt werden: Der Berthold-Otto-Verein konzentriert sich primär auf den pädagogischen, der Bund für inneren Frieden primär auf den gesellschaftspolitischen Aspekt von Ottos Werk. Das erklärt auch die unterschiedlichen Gründungszeiten der beiden Vereine; diese reflektieren die thematische Schwerpunktsetzung in der Aùbendarstellung der Inhalte, die sich auch daran zeigen, dass Otto das publizistische Rückgrat seiner Unternehmung, die Zeitschrift „Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern“ im Jahr 1917 in „Deutscher Volksgeist. Zur Verständigung zwischen allen Schichten des Volkes“ umbenennt.

Interpretiert man Berthold Otto als pädagogischen Unternehmer, dann zeigt sich, dass der Berthold-Otto-Verein neben den Zeitschriften „Der Hauslehrer“ und dem ab 1913 erscheinenden Blatt „Die Zukunftsschule“ die dritte zentrale Säule des Unternehmens Berthold Otto darstellt.²⁶ Der vom späteren Otto-Biographen Paul Baumann (1887-1971)²⁷ gegründete und geführte Verein entfaltete ein ambitioniertes Arbeitsprogramm, das sich in Teilen auch im Berthold-Otto-Kreis wiederfinden lässt. Seine Zielsetzung findet sich in der Satzung aus dem Jahr 1912:

„Der Zweck des Vereins ist die Förderung der von dem Schriftsteller, Pädagogen und Schulleiter Berthold Otto eingeleiteten Reform, insbesondere die weiteste Verbreitung und Bekanntmachung von Berthold Ottos Schriften und Ideen. Zur Erreichung des Zwecks sollen Schriften Berthold Ottos in größerer Menge angekauft und an öffentliche Bibliotheken abgegeben, Vorträge gehalten und Diskussionsabende abgehalten sowie Auskunftsstellen eingerichtet werden, die über alle Fragen bezüglich Otto'scher Pädagogik Auskunft geben, nach Möglichkeit Rat und Hilfe beim Einrichten neuer Reform-

²⁶ Dieses Modell ähnelt dem des Charon-Kreises um den Dichter Otto zur Linde (1873-1938), mit dem es auch personelle Überschneidungen gab und das wohl dem Otto'schen Modell Pate gestanden haben dürfte; vgl. dazu Parr 2000, S. 38-42.

²⁷ Baumann ist zunächst Lehrer im DLEH Ilsenburg, wechselt dann 1912 an die Berthold-Otto-Schule. Er ist zentrales Gründungsmitglied im Berthold-Otto-Verein und Autor für diverse Lehrerzeitungen, den „Vortrupp“ und die Vossische Zeitung. Bereits während des Krieges gründet er seinen eigenen Verlag „Die Wende“, 1918 zieht er nach München, wo er als Verleger und Privatgelehrter arbeitet. Seine Biografie zu Berthold Otto besteht aus sechs Bänden, von denen die letzten beiden posthum von seiner Frau veröffentlicht wurden.

schulen, beim Anstellen von Lehrkräften erteilen etc. Religiöse und politische sowie gewerbliche Zwecke sind hierbei ausgeschlossen.“²⁸

Neben den angesprochenen Diskussionszusammenhängen und Werbemaßnahmen wurde vor allem die Distribution von Otto-Schriften – sei es zum Verkauf, sei es als Schenkung an (einschlägige) Institutionen mit großer Reichweite, also Schulbibliotheken und Lesehallen – zu einer wichtigen Arbeit des Vereins. Eine ebenfalls wichtige Rolle spielt die Verleihtätigkeit: Literatur von Berthold Otto kann für vier Wochen kostenlos, dann gegen eine Gebühr von 15 Pf. je weiterer Woche geliehen werden. Wird das entsprechende Werk erworben, werden die gezahlten Leihgebühren vom Kaufpreis abgezogen, womit ein weiterer Kaufanreiz entsteht. Dieses Modell wird auch in der äußerst aktiven Ortsgruppe Magdeburg²⁹ praktiziert.

Viele der im Verein aktiv mitarbeitenden Personen waren Lehrer(innen) an der Berthold-Otto-Schule,³⁰ die Vereinsmitteilungen werden im „Hauslehrer“ veröffentlicht.

Der Bund für inneren Frieden ist bis heute – wie auch die gesellschaftspolitischen Vorstellungen Berthold Ottos – kaum erforscht.³¹

Vermutlich 1930 wird der Berthold-Otto-Verein in „Verein für Berthold Ottos Pädagogik e.V.“ umbenannt³² und behält diesen Namen bis 1945.³³ Ende

²⁸ DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 642, Bl. 3-4. Es handelt sich hierbei um die zweite Fassung der Satzung, die unter anderem für die Eintragung als Verein genutzt wurde. Gegenüber der ersten Version ist sie inhaltlich präziser und ausführlicher.

²⁹ Vgl. zu dieser Wothge 1955, S. 242; Bergner 1999, S. 62ff.; Ferber 1925, S. 77.

³⁰ Das gilt sowohl für die von Otto selber geleitete Hauslehrerschule in Berlin-Lichterfelde (Otto leitete sie von 1906-1930, danach übernahm seine Tochter Irmgard die Schulleitung) als auch später für die Magdeburger Versuchsschulen.

³¹ Der Bund für inneren Frieden wird – wie auch der Berthold-Otto-Verein selber – in der von Paul Baumann verfassten Biografie mehrfach erwähnt (Baumann 1962, S. 1-24 und passim). Baumann spricht von „mehreren Ortsgruppen“ im Jahr 1920 (ebd., S. 17) und gibt an, dass vor allem Frida Otto, die Ehefrau Berthold Ottos, bis zu ihrem Tod im Jahr 1921 eine treibende Kraft des Bundes für inneren Frieden gewesen sei (ebd., S. 7, 24). Ansonsten ist der Bund in der Forschungsliteratur zu Berthold Otto nicht erwähnt, was eine sowohl historiografische als auch systematische Leerstelle markiert.

³² Dühlmeier lässt diese Umbenennung außer Acht und verlegt die Gründung des Vereins für Berthold Ottos Pädagogik auf das Jahr 1912 (vgl. Dühlmeier 2004, S. 210). Dass dem nicht so ist, zeigt beispielsweise die Satzung des Vereins, in der explizit der Name „Berthold-Otto-Verein“ auftaucht (DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 642, Bl. 2-5, ohne Datum). Die Satzung des Vereins für Berthold Ottos Pädagogik ist in Teilen von dieser ersten Satzung des Berthold-Otto-Vereins übernommen (Satzungen des Vereins für Berthold Ottos Pädagogik März 1930, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 114, Bl. 123).

³³ Die Aktivitäten der Vereinsmitglieder während der Zeit des Nationalsozialismus verdienen eine eigene Betrachtung und Bearbeitung. Aus den relativ spärlich erhaltenen Archivalien kann geschlossen werden, dass Versuche einer Harmonisierung zwischen Ottos Gedankenkosmos und dem Nationalsozialismus unternommen wurden. So stand die jährliche Pfingst-

der 1940er Jahre entsteht dann der Berthold-Otto-Kreis, der nun nicht mehr als eingetragener Verein auftritt, sondern in Form eines Zusammenschlusses ohne einen verbindlichen Rechtsstatus.

Warum eine Um- bzw. Neubenennung erfolgt ist, ist den bisher vorliegenden Quellen nicht zu entnehmen. Auf der organisationalen Ebene wurde nicht wieder die Form des eingetragenen Vereins gewählt, obwohl es strukturell viele Ähnlichkeiten mit den Vorläufervereinen gab. Die Bezeichnung „Kreis“ kann als Assoziationsform unterschiedlich verstanden werden: Ästhetisch-literarische Kreisformationen wie der Charonkreis um Otto zur Linde (s.o.) oder der George-Kreis waren den Mitgliedern des Berthold-Otto-Kreises sicher vertraut, dennoch gibt es deutliche Unterschiede: Auch wenn Berthold Otto sich als Träger eines besonderen Wissens gesehen hat, gab es um ihn herum keine exklusiven Zirkel, sein Bildungsverständnis war gerade nicht elitär wie das von George³⁴ und Ottos Darstellungen von pädagogischer und gesellschaftlicher Reform waren von detaillierter Genauigkeit und besaßen wenig mystischen Gehalt. Gleichwohl haben sich einige seiner Anhänger(innen) als Eingeweihte erlebt (s.u.) und versuchen, allerdings in einem bescheideneren Ausmaß und mit wesentlich geringerem Einfluss als die Georgeaner im Bildungsbereich, sein Erbe zu bewahren und zu pflegen.³⁵

Als Mitglied gilt, wer den Rundbrief bezieht, der gleichzeitig das zentrale Medium des Berthold-Otto-Kreises darstellt. Die meisten Bezieher(innen) – es sind zu Beginn etwa 180³⁶, im April 1966 noch 120³⁷ – sind Lehrer(innen), auch einige pädagogische Hochschulen (u.a. Vechta und Lüneburg) werden beliefert.³⁸ Zusätzlich werden in unregelmäßigen Abständen Tagungen „im

tagung im Jahr 1933 unter der Frage: „Wie schalten wir die Berthold Otto-Bewegung in die nationale Revolution ein?“ (Rundbrief Verein für Berthold Otto-Pädagogik e.V., März 1933, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 114, Bl. 24). Inwieweit es sich dabei um strategisches Vorgehen oder wirkliche inhaltliche Zustimmung seitens einzelner Protagonisten handelt, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden. Vgl. dazu auch die abschließenden Bemerkungen bei Schnücker 1989, S. 308f.

³⁴ Vgl. Groppe 1997, S. 48.

³⁵ Vgl. Raulff 2009, S. 458ff. Eine interessante und weiterführende Forschungsfrage wäre die nach der individuellen Gestaltung der Lebensführung, wie sie für den Georgekreis von Groppe als „Schule der Persönlichkeit“ (Groppe 1997, S. 209) beschrieben wird, für die Personen im direkten Umfeld Berthold Ottos, da dies unter Umständen Rückschlüsse auf die Wahl der Form „Kreis“ für den Zusammenschluss geben könnte.

³⁶ Mitgliederliste Berthold-Otto-Kreis 1.7.1956, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 142, Bl.17-20.

³⁷ Mitgliederkartei Berthold-Otto-Kreis, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 141a, Bl. 2.

³⁸ Eindeutig aus den Mitgliederlisten können folgende im akademischen Kontext tätigen Mitglieder nachgewiesen werden: Prof. Döpp-Vorwald (Uni Münster), Dr. Wolfgang Scheibe (PH München), Prof. Dr. Joppich (PH Göttingen), Prof. Ernst Meyer (PH Heidelberg), Prof.

Sinne Berthold Ottos“ veranstaltet, über die dann auch im Rundbrief berichtet wird.³⁹ Die Rundbriefe werden von einem Schriftleiter verantwortet, die Herstellung und den Versand sowie weitere administrative Tätigkeiten übernimmt von Anfang an Margarethe Hoffmann, deren Bruder Hans Wittstock Schüler in der Berthold-Otto-Schule war, Otto also zu Lebzeiten kannte. Margarethe Hoffmann wird diese Tätigkeit bis 1969 verfolgen.⁴⁰ Neben der Herstellung der Rundbriefe, die sie auf der Schreibmaschine schreibt und mit einem handbetriebenen Gerät hektografiert, verwaltet sie das umfangreiche Archiv⁴¹ des Vereins und organisiert die postalische Verleihetätigkeit der dort vorhandenen Schriften Ottos und von Sekundärliteratur, wofür Gebühren erhoben werden, die die Produktion und den Versand des ebenfalls kostenpflichtigen Rundbriefes querfinanzieren.⁴² Margarethe Hoffmann ist also das geschäftsführende Gesicht des Kreises nach außen.⁴³

Die Schriftleitungen hingegen weisen nicht die gleiche Kontinuität auf, sondern wechseln im Laufe der Zeit. Chronologisch geordnet handelt es sich um folgende Personen:

- 1947-1950 Walther Vogt (1878-?), Oberstudiendirektor, Gründer des Berthold-Otto-Kreises. Vogt stand mit Berthold Otto in Briefkontakt und war auch Teilnehmer bei mehreren Volksorganischen Erziehungstagen.⁴⁴

Dr. Wilhelm Menzel (PH Dortmund). Dühlmeier (2004, S. 210) gibt zusätzlich dazu an: Dozent Dumke (PH Lüneburg), Prof. Bosch (PH Vechta) sowie Dr. Vogeley (PH Osnabrück).

³⁹ Vgl. dazu auch Dühlmeier 2004, S. 210f.

⁴⁰ Ihr endgültiger Abschied findet 1969 statt, doch bereits 1967 schreibt sie in einem Brief an Herrn Molck, der das Archiv für die Niedersächsische Lehrerbücherei übernehmen soll, davon (Margarethe Hoffmann an Herrn Molck, 16.10.1967, DIPF/BBF/Archiv Nachlass Berthold Otto OT 148, Bl. 5).

⁴¹ Das Archiv umfasste 1967 21 Kartons mit Literatur von Berthold Otto, Sekundärliteratur sowie den Rundbrief des Kreises und Devotionalien, beispielsweise 121 Postkarten mit dem Bild Ottos (Die im Archiv befindlichen Bücher 1967, DIPF/BBF/Archiv Nachlass Berthold Otto OT 143, Bl. 27-31).

⁴² Nachgefragt werden diese vor allem für Prüfungen für das Lehramt.

⁴³ Das wird auch deutlich, als sie für den Berthold-Otto-Kreis im Jahr 1965 gegen den Studenten Kurt Ullmann aus Bargteheide gerichtlich vorgeht, um die von ihm entlehene Literatur zurückzuerlangen. Vgl. dazu die Briefe des Rechtsanwaltes Kuhlmann an Margarethe Hoffmann vom 16.11.1964, 01.04., 28.4. und 24.6.1965 (DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 146, Bl. 2-7).

⁴⁴ Die Volksorganischen Erziehungstage sind die Nachfolgeveranstaltungen der „Allgemeinen Tage für deutsche Erziehung“, die in den Jahren 1904-1913 jährlich von der „Gesellschaft für deutsche Erziehung“ veranstaltet werden. Im Laufe der Zeit übernimmt Otto mit seinen Inhalten immer größere Anteile an diesen Tagungen. 1914 veranstaltet er seine erste eigene Tagung unter dem Titel „Berthold-Otto-Tagung/Tagung der Gesinnungsgenossen Berthold Ottos“. Der Erste Weltkrieg stellt auch hier eine Zäsur dar, die Tagungen werden erst 1926 unter dem Namen „Volksorganischer Erziehungstag“ (1926-1927) und darauf folgend

- 1950-1953 Hans Wittstock (1904-1959), Arzt und Schüler der Berthold-Otto-Schule sowie Hans Heinrich Hoyer, Lehrer.
- 1953-1958 Alfred Roedl (1904-1967), Schulrat, Ansbach.
- 1958-1962 Otto Remmert, Hilfsschullehrer, Geschäftsführer des Bundes für inneren Frieden, Hospitant an der Berthold-Otto-Schule.
- 1962-1972: Karl Kreitmair (1898-1982), Schriftleiter der von Otto gegründeten Zeitschrift „Deutscher Volksgeist“ von 1935-1942, Lehrer, später Professor in München.⁴⁵

Dazu kommt Heinz Georg Schulze-Wild (1907-?), ehemaliger Schüler der Berthold-Otto-Schule, Buchhändler und Leiter der VHS Wedemark, die nach den Grundsätzen Berthold Ottos arbeitete,⁴⁶ der die Tätigkeit von Margarethe Hoffmann ab 1969 übernahm, also zu einer Zeit, in der das Archiv nicht mehr im Besitz des Kreises war.

Aus dieser Zusammenstellung lassen sich einige Erkenntnisse ableiten: Neben der Tatsache, dass nur Männer die Funktion der Schriftleitung übernommen haben, ist bedeutsam, dass diese Männer alle um die vorletzte Jahrhundertwende geboren wurden und dass sie alle mit Berthold Otto als Person in Berührung gekommen sind.⁴⁷

Die Rundbriefe, die als verbindendes Element und Kommunikationsmedium des Kreises verstanden werden können, enthalten eine Mischung aus Wiederabdrucken von Otto-Texten⁴⁸ und aktuellen Artikeln, die mehr oder weniger

„Volksorganische Tagung“ (1928-1932) wieder aufgenommen (vgl. Volksorganischer Erziehungstag in Weimar 1926-1928 und Volksorganische Tagung 1928-1933. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 646).

⁴⁵ Trotz intensiver Recherchen ist bisher nicht zu eruieren, in welchem akademischen Kontext Kreitmair tätig war.

⁴⁶ Das bestätigt auch Engel Paduch, langjährige Mitarbeiterin von Schulze-Wild, dessen Arbeit sie als stark von Otto geprägt beschreibt (E-Mail an mich vom 12.09.2015).

⁴⁷ Die einzige Ausnahme ist Alfred Roedl, hier ist nur nachweisbar, dass bereits sein Vater mit Ottos Werk vertraut war (Rundbrief Berthold-Otto-Kreis Oktober 1952: DIPF/BBF/Archiv Nachlass Berthold Otto OT 192, Bl. 36).

⁴⁸ Darunter Artikel aus Ottos Zeitschriften und Auszüge aus seinen Büchern sowie autobiografische Texte: Im Jahr 1966 wird der so genannte Buzellobrief, ein früher autobiografischer Text, verteilt auf die ersten drei Rundbriefe des Jahres, unter dem Titel „Berthold Otto über sich selbst“ wieder publiziert (Rundbriefe Berthold-Otto-Kreis Janua/Februar, März/April, Mai/Juni 1966: DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 160, Bl. 1-53). Im Jahr 1963 erscheint, vermutlich aus Anlass des 30. Todestages von Otto am 29. Juni, in zwei Teilen ein ebenfalls autobiografischer Text. Ottos Tochter Helga schreibt dazu als Vorbemerkung: „Es handelt sich um ein handschriftliches Manuskript Berthold Ottos, das für eine Sammlung „Pädagogik in Selbstvorstellungen“, die Felix Meiner, Hamburg, herausgeben wollte, bestimmt gewesen war. Als wir das Manuskript 1962 vom Felix-Meiner-Verlag zugeschickt erhielten, war uns von seiner Existenz nichts bekannt. Felix Meiner hatte es am 15. November 1926 erhalten, wie er uns mitteilte“ (Rundbrief Berthold-Otto-Kreis Juni/Juli 1963 S. 84,

eng an Ottos Gedankenwelt anschließen und diese zu erweitern oder zu interpretieren versuchen. Dazu kommen Einladungen zu gemeinsamen Tagungen und entsprechende Berichte, Nachrufe für verstorbene Mitglieder sowie Hinweise und Besprechungen von Publikationen von Mitgliedern des Berthold-Otto-Kreises oder solchen, die dem Kreis inhaltlich nahestehen – ein Beispiel ist die Einführung in die Reformpädagogik von Wolfgang Scheibe.⁴⁹ Zudem enthalten die meisten Rundbriefe mehr oder minder kurze Texte der Schriftleiter.

Damit stellen die Rundbriefe eine verkleinerte und an die Möglichkeiten des Kreises angepasste Variante des ‚Hauslehrers‘, wie Otto ihn strukturiert und hergestellt hat, dar. Auch hier gab es eine Mischung aus inhaltlichen Artikeln und, im Laufe der Zeit zunehmend, Berichten über die Aktivitäten der Schule und des Vereins. Eine zentrale Differenz ist sicherlich, dass in den Rundbriefen keine Texte in Altersmundart erscheinen, was wiederum mit den unterschiedlichen Zielgruppen zu tun haben dürfte: Der ‚Hauslehrer‘ sollte auch Kinder ansprechen, diese waren für den Rundbrief des Berthold-Otto-Kreises als Leserschaft unerheblich. Sie dienten dem Kreis als verbindendes Element, weshalb die Wiederabdrucke der Artikel von Otto selber, von vielen als Meister gesehen, bedeutsam waren.

3 Programmatik/Zielsetzung des Berthold-Otto-Kreises

Im Folgenden wird anhand von zwei programmatischen Texten unterschiedlicher Schriftleiter – einmal Hans Heinrich Hoyer und einmal Otto Remmert – verdeutlicht, welches Selbstverständnis diese beiden dem Berthold-Otto-Kreis zu unterschiedlichen Zeiten zuschreiben.

Der Text von Hans Heinrich Hoyer ist im Nachgang einer Zusammenkunft des Kreises verfasst und wird im Dezemberrundbrief 1950 veröffentlicht. Hoyer schreibt:

„Wenn mich jemand fragt, was der eigentliche Zweck unserer jährlichen Zusammenkünfte sei, so antworte ich: Daß wir einander im Geiste Berthold Ottos und in unserem Glauben an die Zukunft bestärken. [...] Man könnte sagen: Vor allen Dingen müsst ihr auf euren Tagungen Berthold Ottos Gedanken erweitern und vertiefen; Ihr müsst doch auch endlich einmal über Berthold Otto hinauskommen. – Gut, das erste lasse ich gelten; das andere halte ich für eine Phrase. Über Berthold Otto

DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 157, Bl. 42). Abgedruckt wird er in den Rundbriefen der Monate Juni/Juli (S. 84-100) und August/September (S. 110-133) (DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 157, Bl. 43-50 und 56-68).

⁴⁹ Vgl. Scheibe 1969. Rundbrief Berthold-Otto-Kreis Januar 1970: DIPF/BBF/Archiv Nachlass Berthold Otto OT 161, Bl. 24.

hinauskommen? Berthold Otto verkörpert für uns in erster Linie eine sittliche Grundhaltung; und darüber wollen wir ja nicht hinauskommen, wir wollen diese Grundhaltung vielmehr mit all unseren Kräften verwirklichen helfen, wir wollen, daß all unsere Gedanken und all unsere Handlungen Wirkungen jener Grundhaltung seien. Dazu ist Voraussetzung, daß wir uns unablässig bemühen, Ottos Gedanken in uns selber ständig zu erweitern und zu vertiefen. Und wenn einer unter uns ist, der diese Gedanken wesentlich weiter und tiefer denkt als Berthold Otto selber sie gedacht hat, so kommt er damit keineswegs über Berthold Otto hinaus, so wird Berthold Otto damit nicht (wie übrigens heute viele meinen) überholt, sondern verwirklicht.“⁵⁰

Berthold Otto steht hier für seine Person *und* für die von ihm vertretenen Inhalte und symbolisiert für Hans Hoyer eine sittliche Grundhaltung. Diese Aussage hat einen über Pädagogik zunächst hinausweisenden normativen Gehalt, der einen quasi-religiösen Bedeutungskontext aufruft: Als Grundhaltung soll sie Basis aller Gedanken und Handlungen sein. Auch die Vorstellung, dass es notwendig ist, sich „unablässig“ darum zu bemühen, das von Otto Gedachte „zu erweitern und zu vertiefen“, vermittelt die Idee aktiver Aneignung einer Lehre, eines Systems, das, um wirksam zu werden, innerlich immer wieder „durchgearbeitet“ werden muss. Es handelt sich damit um quasi-religiöse Vorstellungen, die durch ein sittlich strukturiertes und lebensbestimmendes Gedankengebäude beschrieben werden, das einer permanenten (Wieder-)Aneignung und Weiterentwicklung bedarf und auf ein höheres Ziel verweist, das Hoyer in einem späteren Teil des Textes präzisiert:

„Man könnte sagen, Ihr müsst mit euren Tagungen vor allem für Berthold Otto werben, damit sich der Kreis seiner Anhänger vergrößere, damit sich endlich erfülle, was Berthold Otto erstrebt hat. Ich erwidere: wir wollen keine Anhänger. Wir wollen Menschen, die imstande sind, Berthold Ottos Gedanken und Bestrebungen selbstdenkend in sich selber neu zu erschaffen. Solche Menschen kann man nicht werben.“⁵¹

Für die Adressat(inn)en des Rundbriefes ist es nicht notwendig, dass Hoyer hier präzisiert, was sich hinter der Formulierung „damit sich endlich erfülle, was Berthold Otto erstrebt hat“ verbirgt. Deutlich wird aber, dass er klar auf die von Otto umfänglich gedachten Umgestaltungen aller gesellschaftlichen Bereiche rekurriert – die auch nicht durch einfache „Anhänger“ bewirkt werden können. Es scheint fast so, als ob es sich um „Berufene“ handelt, die nicht angeworben werden können, sondern die durch die Aneignung von Ottos Gedanken zu Mitstreiter(inne)n und somit zum Teil der symbolisch ver-

⁵⁰ Rundbrief des Berthold-Otto-Kreises Dezember 1950. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 162, Bl. 1.

⁵¹ Ebd.

mittelten Gemeinschaft werden. Dieser Zusammenhang kann hier nur kurz skizziert dargestellt werden. Otto proklamierte dauerhaft eine Aufforderung zur gemeinsamen Arbeit, die wiederum die Idee der symbolisch vermittelten Gemeinschaft enthält. Diese konstituiert sich durch geteilte Handlungspraxen und die (unterstellte) gleiche inhaltliche Zielsetzung. Dabei scheint die Bedeutung auf, die Berthold Otto seiner Pädagogik beimisst, nämlich dass durch ihre Verbreitung und Umsetzung ein anderes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern entsteht und dass diese Kinder dann als Erwachsene einen positiven Einfluss auf die soziale Wirklichkeit haben werden (s.o.).⁵² Diese Vorstellung wird auch im Dezember-Rundbrief von Hans Wittstock, der zusammen mit Hans Hoyer die Schriftleitung innehatte, aufgerufen:

„Wir sind auch nicht Anhänger dieses Gedankenguts in dem Sinne, daß es nur unser Bemühen sein könnte, Berthold Ottos Ergebnisse gut zu kennen, sondern wenn wir ihn richtig verstanden haben, sind wir Mitarbeiter an der wissenschaftlichen Seelenkunde, an deren Grundlegung er gearbeitet hat, an deren Ausgestaltung unzählige Forschergenerationen einstmals weiterarbeiten müssen.“⁵³

Otto Remmert schreibt – siebeneinhalb Jahre später im Aprilrundbrief 1958 – einen Beitrag, in dem er seine Perspektive auf den Kreis und den Rundbrief als neuer Schriftleiter darstellt. Remmert, der vor dem Zweiten Weltkrieg Geschäftsführer des Bundes für inneren Frieden war, ist generell mit vielen Aufsätzen in den Rundbriefen vertreten und ist auch innerhalb des Kreises mit vielen anderen Mitleser(inne)n in brieflichem Kontakt.

Er mahnt ein in seinen Augen virulentes Problem an, nämlich die Verkürzung der Auseinandersetzungen mit Otto auf den Bereich der Volksschulpädagogik, auch im Kontext des Rundbriefes, und fordert eine erneute Öffnung der Perspektive auf den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang:

„Nun geht es aber bei unseren Bestrebungen ganz einfach um Sein oder Nichtsein unseres Volkes und des Abendlandes. Ich denke dabei zunächst weniger an die Atombombe als an das Gelddenken, das unsere Seelen vergiftet und zerstört, an das Schriftdenken, das unseren Geist verdüstert und benebelt, an die Stellung der Mutter und der Familie im heutigen Volksleben, die doch über die biologische Zukunft entscheidet.“⁵⁴

Remmert spannt hier, ähnlich wie Hoyer, einen umfassenden Bogen, den er aber viel deutlicher mit einer (kultur)pessimistischen, nahezu fatalistisch anmutenden Einordnung der aktuellen Situation – immerhin einer drohenden

⁵² Vgl. dazu Ketelhut 2016, S. 303f.

⁵³ Rundbrief des Berthold-Otto-Kreises Dezember 1952. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 162, Bl. 48.

⁵⁴ Rundbrief des Berthold-Otto-Kreises April 1958. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 152, Bl. 19.

Gefahr für die Existenz des Volkes und des Abendlandes – begründet, die eben nur durch die Umsetzung von Ottos Vorstellungen verbessert werden könne. Dazu schlägt er, mit einer unübersehbaren terminologischen Nähe zu rechts-völkischer Rhetorik, weitergehend vor:

„Wir müßten nach Möglichkeit in jeder Folge (der Rundbriefe, KK) einen Absatz der wissenschaftlichen Grundlage, der wissenschaftlichen Seelenbeobachtung zur Verfügung stellen, und einen weiteren den Folgerungen daraus für eine gesunde Volkswirtschaft, einen gesunden Staatsaufbau, eine gesunde Schule und eine gesunde Rechtspflege.“⁵⁵

Die von ihm so verstandene „wissenschaftliche Grundlage“ basiert auf Ottos Gedankenwelt, anhand derer nahezu alle zentralen Bereiche staatlichen Zusammenlebens neu – und damit: besser – organisiert werden sollen. Es liegt nahe, in dieser Forderung Remmerts unbedingte Verbundenheit zu Berthold Otto zu erkennen.⁵⁶

Sowohl Otto Remmert als auch Hans Hoyer kennzeichnet, dass sie eine neue Gesellschaftsorganisation, wie Berthold Otto sie vorschlägt, für dringend geboten halten. Bei Hoyer ist diese Dringlichkeit weniger präzisiert als bei Remmert, dafür zielt Remmert nicht auf die von Hoyer apostrophierte sittliche Grundhaltung ab.

Nun ist schwierig zu sagen, wie sehr diese Perspektiven, die von Einzelpersonen stammen, von den Adressat(inn)en des Rundbriefes geteilt wurden. Dennoch verweisen sie auf ein wichtiges Ergebnis: der Berthold-Otto-Kreis ist nicht ausschließlich ein Zusammenschluss, der für ein pädagogisches Programm steht, sondern in der Außendarstellung über die Rundbriefe werden auch die politischen Aspekte betont, ihre Berücksichtigung wird angemahnt. Das bedeutet nicht, dass der pädagogische Aspekt keine Rolle spielt, aber es bedeutet, dass der – bereits von Otto klar formulierte – Zusammenhang von Pädagogik und Gesellschaftspolitik deutlich vertreten wird.

Aus dieser Programmatik lässt sich auch die Begeisterung verstehen, die im Kontext des Berthold-Otto-Kreises für eine Publikation von Hans Georg Amsel, der Mitglied im Berthold-Otto-Kreis ist und sich gelegentlich auch mit Artikeln einbringt, entstanden ist.

Amsel (1905-1999) war von Haus aus Entomologe und wichtiger Vertreter seines Faches. Nebenbei veröffentlichte er auch zu gesellschaftspolitischen Themen. 1965 erschien sein Buch „Geld und Kriminalität. Ein Beitrag zum

⁵⁵ Rundbrief des Berthold-Otto-Kreises April 1958. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 152, Bl. 19.

⁵⁶ Bei Otto kulminieren diese Vorstellungen in einen noch kommenden „Zukunftsstaat“, der analog zur „Zukunftsschule“ als „seelische Gemeinschaft“ und als „seelischer Organismus“ verstanden wird. Vgl. dazu die ausführliche Analyse bei Schnücker 1990, S. 241ff.

institutionellen Denken“⁵⁷ im Hünenburg Verlag von Friedrich Spieser (Pseudonym Friedrich Hünenburg [1902-1987]), einem der Söhne von Hans Spieser, der ein enger Weggefährte Berthold Ottos war. Das Buch, in dem Amsel offensichtlich auf eine auch von Otto propagierte Idee einer geldfreien Gesellschaft⁵⁸ zurückgreift, findet großen Anklang im Umfeld des Kreises, in dem immer noch die Hoffnung besteht, dass die Gesellschaft sich auf Otto besinnen und so zu einer besseren werden möge. Er selber erhält in mehreren Rundbriefen Gelegenheit, im Vorfeld dafür zu werben.⁵⁹ Dem Rundbrief Januar/Februar 1966 liegt dann ein Flugblatt⁶⁰ zu dem Buch bei, auf dem zehn „Lesermeinungen“ zu finden sind, von denen vier aus dem direkten Kontext des Berthold-Otto-Kreises stammen. Dies lässt sich in zweifacher Hinsicht interpretieren: Zum einen handelt es sich um die gelungene Aktivierung eines bestehenden Netzwerkes, zum anderen greift Amsel, der bereits damals nicht unumstritten war,⁶¹ auf einen von Otto prominent vertretenen Grundgedanken zurück und systematisiert ihn neu. Die Hoffnung vieler Anhänger(innen) des Kreises bestand ja gerade in der Revitalisierung und Umsetzung von Ottos Vorstellungen, so dass Amsels Thesen in gewisser Weise auch hierfür Hoffnung vermitteln.

Ob die diesen Thesen zugrundeliegende rechtsgerichtete politische Haltung direkt an Ottos Gedanken anschlussfähig war und ob sie im Kreis mehrheitlich geteilt wurde, ist bisher schwer einzuordnen. Otto verstand sich selber als Vertreter einer sozialistischen Monarchie, die er als Übergang zu einer „wirklichen humanistischen Demokratie“⁶² gesehen hat. Seine politischen Artikulationen in der Zeit der Weimarer Republik boten allerdings Anschlussmöglichkeiten für rechte Ideologien. Er selber, so interpretiert es Weiß in seiner kritischen Auseinandersetzung, sei überzeugter Nationalist mit der Hoffnung „auf eine Einigung der gesamten Menschheit“⁶³ gewesen. Auch wenn keine Einigkeit in Bezug auf eine letztlich gültige Einschätzung

⁵⁷ Vgl. Amsel 1965.

⁵⁸ Ottos Idee ist die einer bargeldfreien Rechenwirtschaft, die mit der Währung einer „Arbeitsmark“ operiert und in seine planwirtschaftliche Vorstellung einer sozialistischen Monarchie eingebettet ist. Vgl. dazu beispielsweise Otto 1910, 1918, 1924.

⁵⁹ Rundbrief des Berthold-Otto-Kreises Januar/Februar 1964 (redaktioneller Beitrag), März/April 1964, Mai/Juni 1964 (redaktioneller Beitrag). (DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto, OT 158, Bl. 1-15, 16-28, 29-40).

⁶⁰ Flugblatt Hünenburg Verlag. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto, OT 160, Bl. 15.

⁶¹ Amsel publizierte in mehreren rechtsaußen-Blättern und war Mitglied des wissenschaftlichen Beirates der „Gesellschaft für biologische Anthropologie, Eugenik und Verhaltensforschung“ (GBA), die von dem bekannten Rechtsextremisten Jürgen Rieger geleitet wurde. Vgl. auch <http://www.zeit.de/1967/42/kein-bargeld-keine-kriminalitaet> (Abruf 13.09.15).

⁶² Vgl. Schnücker 1989, S. 310.

⁶³ Weiß 1994, S. 29.

seiner politischen Haltung besteht, stimmen die Interpreten überein, dass Otto den Nationalsozialismus abgelehnt habe.⁶⁴ Die Betonung einer bargeldlosen Rechenwirtschaft weist starke Ähnlichkeiten zu den Ideen von Silvio Gesell (1862-1930) auf, auch über die Vorstellung eines organischen Staatswesens finden sich hier Verbindungen.

4 Fazit

Unterzieht man nun die Arbeit des Berthold-Otto-Vereins und des Berthold-Otto-Kreises einem Vergleich, wird deutlich, dass in beiden Zusammenschlüssen ein zentraler Gegenstand die Distribution von Otto-Literatur ist. Das Archiv stellt den materialen Kern des Kreises dar. Zudem verfassen mehrere Personen aus dem Kontext des Kreises Bücher, die sich mit Berthold Otto befassen. Es handelt sich dabei um die Otto-Biografie von Paul Baumann, den Band „Berthold Otto. Leben und Werk“, den Alfred Roedl zum 100. Geburtstag Ottos herausgibt, die Textsammlung, die Karl Kreitmair besorgt, und die Einführung in die Reformpädagogik von Wolfgang Scheibe, der zudem noch eine Interpretation des Gesamtunterrichts vorlegt.⁶⁵ Auch der Rundbrief ähnelt zumindest der Struktur des ‚Hauslehrers‘. Weiterhin kann davon ausgegangen werden, dass die Faszination und die Bindung an Berthold Otto offenbar auch etwas damit zu tun hatten, dass nahezu alle Schriftleiter, also Menschen, die sich in besonderem Maß in die Arbeit des Berthold-Otto-Kreises eingebracht haben, persönlichen Kontakt zu Otto hatten.

Die Bedeutung dieses Kontaktes stellt auch Karl Kreitmair in seiner Einleitung für den Rundbrief Juni/Juli 1963, die er dem 30. Todestag von Otto widmet, heraus, nämlich dass für „die Jungen“ Berthold Otto zu einer „historischen Gestalt“ und einem „pädagogischen Klassiker“ geworden ist, den man „fürs Examen lernen muss. [...] Noch gibt es junge Menschen“, so schreibt Kreitmair weiter, „für die Berthold Otto auch heute noch der Führer zu einer Erziehung der Freiheit und der Menschlichkeit ist“.⁶⁶ Dem Schicksal des Berthold-Otto-Kreises, an Mitgliederschwund einzugehen, kann dies aber offenbar nicht abhelfen.

1969 wird mit dem Archiv der materiale Kern des Kreises – die Suche nach einer geeigneten Institution war lang, weil die Möglichkeit des Verleihs der Literatur gegeben sein sollte – an die Allgemeine Lehrerbücherei des Landes Niedersachsen in Hannover verkauft. Margarethe Hoffmann gibt ihre Arbeit

⁶⁴ Vgl. Weiß 1994, S. 29; Schnücker 1989, S. 310.

⁶⁵ Vgl. Baumann 1958-1962, Kreitmair 1963, Roedl 1959, Scheibe 1969a, b.

⁶⁶ Rundbrief Berthold-Otto-Kreis Juni/Juli 1963. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 157, Bl. 42.

aus Altersgründen auf. Die letzten Rundbriefe erscheinen 1972. Hoffmanns Nachfolger, Georg Schulze-Wild, müht sich nach Kräften und führt die Vereinsvolkshochschule Wedemark nach den Grundsätzen Ottos, aber auch das reicht nicht aus, um die erhoffte Revitalisierung Ottos zu bewerkstelligen.

Hans Heinrich Hoyer spricht in seinem Beitrag im Rundbrief nicht zufällig davon, dass Berthold Otto eine sittliche Grundhaltung verkörpert, er begreift ihn und sein Denken als Einheit. Der persönliche Kontakt zu dem auch in den Rundbriefen oft als „Meister“ titulierten Otto scheint seine Faszination ausgemacht zu haben. Das Erleben von Otto als Person kann damit als konstitutiv für die Vitalität der religiös strukturierten Gemeinschaftserzählung ausgemacht werden.

Diese quasi-religiöse Struktur, die durch unterschiedliche Vorgehensweisen immer wieder hergestellt wird und die Anhänger(innen) Ottos zusammenhält, stellt ein hohes Identifikationspotential bereit, sowohl zu Ottos Lebzeiten als auch postum.

Abschließend sollen einige weiterführende Fragen formuliert werden, die sich aus der ersten Arbeit mit dem vorliegenden Material ergeben haben. Zunächst lässt sich nachweisen, dass Berthold Otto gerade im Bundesland Niedersachsen, auch im Kontext der Pädagogischen Hochschulen, eine große Rolle gespielt hat. Dies zeigt sich auch daran, dass das Archiv des Kreises schließlich nach Hannover geht. Zudem wohnt Margarethe Hoffmann in Uelzen. Dühlmeier⁶⁷ stellt den Zusammenhang mit einer Hannoveraner Reformschule unter Hermann Zemlin her und gibt auch fünf unterschiedliche Ebenen an, über die Reformarbeit Eingang in die Volksschulen fand.⁶⁸ Hier wäre es interessant, weitere Personenkonstellationen zu erforschen, die zu diesem regionalen Schwerpunkt geführt haben und komparativ andere regionale Kontexte zu untersuchen.

Eine weitere inhaltliche Frage ist, warum zwischen dem Berthold-Otto-Kreis und der Berthold-Otto-Schule, die nach 1945 in Lichterfelde wieder den Unterrichtsbetrieb aufnahm, nahezu keine nachweisbaren Kontakte bestehen. Die Schule ist bis 1995 in der Hand der Familie, dann wird ein Trägerverein gegründet. Dieser Zusammenhang wurde hier nicht weiter eruiert und müsste anhand weiterer Quellen abgesichert werden. Schule und Verein wussten voneinander und es gab auch persönliche Korrespondenzen mit Familienmitgliedern (s.o.), aber die intensive Nähe, die der Berthold-Otto-Verein räumlich und personell zur Berthold-Otto-Schule pflegte, scheint in den vorliegenden Rundbriefen nicht auf, was auf unterschiedliche Zielsetzungen von Kreis und Schule hinweisen könnte.

⁶⁷ Vgl. Dühlmeier 2004, S. 193-212.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 477ff.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- „Die im Archiv befindlichen Bücher 1967“, DIPF/BBF/Archiv Nachlass Berthold Otto OT 143 Bl. 27-31.
- Denkschrift der Hauslehrerbestrebungen (11). DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 629 Bl. 10-17.
- DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 642 Bl. 3-4.
- Flugblatt Hünenburg Verlag. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto, OT 160 Bl. 15.
- Margarethe Hoffmann an Herrn Molck, 16.10.1967, DIPF/BBF/Archiv Nachlass Berthold Otto OT 148 Bl. 5.
- Mitgliederkartei Berthold-Otto-Kreis, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 141a, Bl.1-155.
- Mitgliederliste Berthold-Otto-Kreis 1.7.1956, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 142 Bl.17-20.
- Rechtsanwalt Kuhlmann an Margarethe Hoffmann, 16.11.1964. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 146 Bl. 2.
- Rechtsanwalt Kuhlmann an Margarethe Hoffmann, 01.04.1965. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 149 Bl. 3-5.
- Rechtsanwalt Kuhlmann an Margarethe Hoffmann, 28.4. 1965. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 149 Bl. 6.
- Rechtsanwalt Kuhlmann an Margarethe Hoffmann, 24.6.1965. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 149 Bl. 7.
- Rundbrief des Berthold-Otto-Kreis Dezember 1950. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 162 Bl. 1-6.
- Rundbrief Berthold-Otto-Kreis Oktober 1952: DIPF/BBF/Archiv Nachlass Berthold Otto OT 192 Bl. 36-41.
- Rundbrief des Berthold-Otto-Kreis Dezember 1952. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 162 Bl. 48-57.
- Rundbrief des Berthold-Otto-Kreis April 1958. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 152 Bl. 19-25.
- Rundbrief Berthold-Otto-Kreis Juni/Juli 1963. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 157 Bl. 42-55.
- Rundbrief des Berthold-Otto-Kreis Juni/Juli 1963, S. 84-100. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 157 Bl. 43-50.
- Rundbrief des Berthold-Otto-Kreis August/September 1963, S. 110-133. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 157 Bl. 56-68.
- Rundbrief des Berthold-Otto-Kreis Januar/Februar 1964, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto, OT 158 Bl. 1-15.
- Rundbrief des Berthold-Otto-Kreis März/April 1964, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto, OT 158 Bl. 16-28.
- Rundbrief des Berthold-Otto-Kreis Mai/Juni 1964, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto, OT 158 Bl. 29-40.
- Rundbrief des Berthold-Otto-Kreis Januar/Februar 1966, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 160 BL 1-15.
- Rundbrief des Berthold-Otto-Kreis März/April 1966, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 160 BL 16-32.

- Rundbrief des Berthold-Otto-Kreis Mai/Juni 1966, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 160 BL 33-45.
- Rundbrief Verein für Berthold Otto-Pädagogik e.V., März 1933, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 114 BL 24.
- Satzungen des Vereins für Berthold Ottos Pädagogik März 1930, DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 114 BL 123.
- Volksorganischer Erziehungstag in Weimar 1926-1928 und Volksorganische Tagung 1928-1933. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 646.

Gedruckte Quellen

- Kerner, Georg (Hg.) (1928): Deutsche Volksgeistbriefe. Zum 25jährigen Bestehen der Ztschr. Hauslehrer u. Dt. Volksgeist. Berlin-Lichterfelde.
- Otto, Berthold (1901): Ostergruß. In: Der Hauslehrer 1, S. 73-79.
- Otto, Berthold (1908): Sommergruß an alle Freunde des Hauslehrers. In: Der Hauslehrer 27, S. 293-297.
- Otto, Berthold (1910): Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie. Berlin.
- Otto, Berthold (1914): Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Berlin-Lichterfelde.
- Otto, Berthold (1917): Hauslehrer und Deutscher Volksgeist. In: Der Hauslehrer 35, S. 413-416.
- Otto, Berthold (1918): Mammonismus, Militarismus, Krieg und Frieden. Berlin.
- Otto, Berthold (1924): Abschaffung des Geldes: Arbeitswährung, Rechenwirtschaft; Aufgaben und Einrichtung der volksorganischen Gemeinwirtschaft; Denkschrift an die Denker im deutschen Volk. Berlin-Lichterfelde.

Literatur

- Amsel, Hans-Georg (1965): Geld und Kriminalität: Ein Beitrag zum institutionellen Denken. Burg Stettenfels b. Heilbronn.
- Baader, Meike Sophia (2005): Erziehung als Erlösung. Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim und München.
- Baader, Meike Sophia (2013): Die Religiosität der Reformpädagogik und ihr heiliger Kosmos revisited. In: Koerrenz, Ralf (Hg.): Bildung als protestantisches Modell. Paderborn u.a. S. 75-96.
- Baumann, Paul (1958-1962): Berthold Otto. Der Mann – die Zeit – das Werk – das Vermächtnis. Sechs Bände (I, II: 1958; III, IV: 1959; V, VI: 1962). München.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim, Basel.
- Bergner, Reinhard (1999): Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg. Ein vergessenes Kapitel reformpädagogischer Schulgeschichte von 1920 bis 1950. Frankfurt am Main u.a.
- Brachmann, Jens (2015): Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947-2012. Bad Heilbrunn.
- Dühlmeier, Bernd (2004): Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn.
- Ferber, Gudrun (1925): Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken. Bad Langensalza.
- Flitner, Wilhelm und Kudritzki, Gerhard (1961): Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Stuttgart.

- Groppe, Carola (²2001): Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933. Köln, Weimar, Wien.
- Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.) (2013): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). 2 Bände. Frankfurt/Main.
- Ketelhut, Klemens (2016): Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer. Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik. Köln, Weimar, Wien.
- Knoll, Michael (2014): John Dewey as administrator: the inglorious end of the Laboratory School in Chicago. In: *Journal of Curriculum Studies* 47, S. 203-252.
- Koslowski, Steffi (2013): Die New Era der New Education Fellowship. Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert.
- Kreitmair, Karl (Hg.) (1963): Berthold Otto. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn.
- Mohler, Armin (1950): Die konservative Revolution in Deutschland 1918-1932 : Grundriß ihrer Weltanschauungen. Stuttgart.
- Näf, Martin (2006): Paul und Edith Geheeb-Cassirer: Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité; deutsche, schweizerische und internationale Reformpädagogik 1910-1961. Weinheim, Basel.
- Oelkers, Jürgen (⁴2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. München.
- Oelkers, Jürgen (2010): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Zug.
- Oelkers, Jürgen (2016): Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere“ des Gerold Becker. Weinheim.
- Parr, Rolf (2000): Interdiskursive As-Sociation. Studien zu literarisch-kulturellen Vereinen, Gruppen und Bündnen zwischen Vormärz und Weimarer Republik. Tübingen.
- Rödel, Alfred (Hg.) (1959): Berthold Otto. Leben und Werk. München.
- Röhrs, Hermann (1980): Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim u.a.
- Scheibe, Wolfgang (1969a): Berthold Otto. Gesamtunterricht. Weinheim, Berlin, Basel.
- Scheibe, Wolfgang (1969b): Die reformpädagogische Bewegung. 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim.
- Schnücker, Elmar (1990): Die Zukunftsschule im Zukunftsstaat. Eine Analyse des Zusammenhangs von Pädagogik, Psychologie und Politik im Werk Berthold Ottos. Bochum.
- Tröhler, Daniel (2013): Pestalozzi, die Methode und das Matthäus-Evangelium. In: Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern, S. 259-276.
- Weiß, Edgar (1994): Pädagogische Neuerungen im Kontext politischer Reaktion. Berthold Otto und seine „kindzentrierte“ Hauslehrerpädagogik. Kiel.
- Wothge, Rosemarie (1955): Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Anschauungen Berthold Ottos. Ein Beitrag zur Pädagogik des deutschen Imperialismus. Habilitationsschrift der Pädagogischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle. Halle/Saale.

Anschrift des Autors

Dr. Klemens Ketelhut
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III
Institut für Pädagogik
Arbeitsbereich Historische Erziehungswissenschaft
Franckeplatz 1 Haus 5
06110 Halle
Tel: +49 (0) 345 5523 785
E-Mail: klemens.ketelhut@paedagogik.uni-halle.de

Cristina Alarcón

Vom Soldaten zum Bürger. Die Erziehungs- und Disziplinierungsmission der Kasernenschulen in Chile (1900-1925)¹

1 Einleitung

„Die Kasernenschule ist die neue Tür, die sich der Intelligenz des Bürgers öffnet, und an dessen Eingang der arme, aber heroische Volksschullehrer das Labarum in seinen Händen hält, der dem Glücklosen, der die Schule in seinen Kindesjahren nicht kannte, den einzig übrigen Weg zeigt, um die Ignoranz zu besiegen“.²

In diesem Zitat wies im Jahre 1914 der chilenische Offizier Alberto Muñoz auf die neu entstehende Erziehungsfunktion hin, die den im Rahmen des Wehrdienstes etablierten so genannten „Kasernenschulen“³ (*escuelas regimentales*) zugeschrieben wurde. Diese im Rahmen der Kaserne eingerichtete Elementarschule diente der Vermittlung einer Grundbildung, insbesondere der Alphabetisierung der Rekruten. Andererseits wirkten in diesen Einrichtungen, wie aus Muñoz' Zitat hervorgeht, Volksschullehrer, die so genannten *normalistas*, als Lehrkräfte. Dementsprechend handelte es sich um eine Erziehungsinstitution, die in systematischer Weise die Teilsysteme Kaserne und Schule miteinander verband. Dazu sei angemerkt, dass zu dieser Zeit Offiziere an den Elementarschulen, Gymnasien und Lehrerseminaren „Militärische Übungen“ (*ejercicios militares*) unterrichteten sowie Gymnasiallehrer und Professoren an den verschiedenen Militärschulen allgemeinbildende Fächer lehrten.⁴ Doch eine militär-zivile Zusammenarbeit, wie sie in den Kasernenschulen stattfand, war auch in jenem Kontext beipielllos.

¹ Der Beitrag ist eine erweiterte Version des 5. Kapitels meiner Dissertation: Alarcón 2014, Bd. 25, S. 365ff.

² Muñoz 1914b, S. 474. Hier und in den folgenden Zitaten handelt es sich um eine Übersetzung der Autorin.

³ Im deutschsprachigen Kontext kann der Begriff „Kasernenschule“ irreführen, da dieser hier vornehmlich auf während des 18. und 19. Jahrhunderts bestehende Verwahrnstanalten für mittellose Kinder oder auf Schulen für Soldatenkinder verweist.

⁴ Vgl. Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública 1889, S. 264.

Die „Kasernenschulen“ existierten vom 19. bis ins 20. Jahrhundert in Spanien, aber auch in lateinamerikanischen Ländern. Allerdings handelte es sich bei diesen Schulen keineswegs um eine iberoamerikanische Erfindung. In der Türkei, in Italien, der Schweiz und Rumänien bis Russland sind ähnliche Erziehungsprogramme im Rahmen des Wehrdienstes nachweisbar.⁵

Die Kasernenschulen zeichneten sich grundsätzlich durch ihren fokussierten Charakter aus: Sie profilierten sich als Erziehungsmittel, das auf eine bestimmte Bevölkerungsgruppe zugeschnitten war: analphabetische oder semi-analphabetische sich im Wehrdienst befindende Männer von 20 bis 21 Jahren. Da es sich bei dieser Bevölkerungsgruppe vorwiegend um Personen handelte, die aus der Unterschicht stammten, besaßen die Kasernenschulen außerdem eine *kompensatorische* Zielsetzung: Sie dienten dem Ausgleich eines diagnostizierten Nachteils (Analphabetismus), welcher diese spezifische Gruppe betraf. Analphabetischen Frauen der Unterschicht, denen der Schulbesuch ebenfalls verwehrt geblieben war, wurde jedoch kein äquivalentes Erziehungsprogramm angeboten.

Die Besonderheit der chilenischen Kasernenschulen liegt außerdem in ihrer ausgeführten Ersatzfunktion. Sie stellten ein *konservatives* Erziehungsmittel dar, das als Ersatz für die nicht bestehende Pflichtschule diente. Folglich übernahm die Armee hinsichtlich dieser Schulen in temporärer und fragmentarischer Weise allgemeinbildende Aufgaben. Während in Chile die Einführung der Wehrpflicht im Jahr 1900 zügig und völlig problemlos als Ergebnis einer breiten politischen Übereinstimmung zustande gekommen war, erwies sich die Verankerung der Schulpflicht als ein äußerst heikler Prozess – 20 Jahre trennen den ersten Entwurf des Projekts von dem erfolgreich durchgeführten Erlass des Gesetzes im Jahre 1920. In diesem Kontext ermöglichten die Kasernenschulen, wie auch in Muñoz' Kommentar deutlich wird, gerade dem Teil der erwachsenen Bevölkerung eine Grundbildung, dem der Schulbesuch aufgrund der gescheiterten Schulpflichtprojekte verwehrt geblieben war. Wenn überdies in Betracht gezogen wird, dass das ab 1888 eingeführte Wahlrechtsgesetz zwar das Zensuswahlrecht abgeschafft hatte, aber die Wahlberechtigung fortan an einen Alphabetisierungsnachweis knüpfte, kommt die außerordentliche *sozialpolitische* Funktion, die der Kasernenschule zukam, zum Vorschein. So symbolisierte diese Schule im Rahmen des damaligen chilenischen Herrschaftssystems das bestehende Modell einer *hierarchisierten* Staatsbürgerschaft: erst *Soldat*, dann voller *Bürger*.

Die Blütezeit der Kasernenschulen liegt in einem höchst brisanten Übergangsprozess zwischen der so genannten autoritären und restriktiven „Oligar-

⁵ In der Türkei handelte es sich um die so genannten „Ali schools“ (*Ali okulu*). Vgl. Altınay 2004; für Russland: Bushnell 1980, S. 565; für Rumänien: Hariton 2003; für die Schweiz: Crotti/Kellerhals 2007; für Italien: Genovesi 2010.

chischen Ordnung“ und der auf demokratischen und integrativen Prinzipien basierenden „Neuen Ordnung“, auf deren Etablierung die neu entstehenden Akteure, wie die Bürgerrechts- und Arbeiterbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts, zunehmend drängen sollten. Dieser Übergangsprozess war eng an einen grundlegenden Reformprozess in Schule und Armee gekoppelt, welcher sich an Modellen und Programmen des Deutschen Reiches orientieren sollte. Die so genannte *Reforma Alemana* (Deutsche Reform) des Bildungswesens und die so genannte *Reforma Prusiana* (Preußische Reform) beinhalteten eine massive und weitreichende Um- und Neugestaltung der materiellen und technologischen Ressourcen des Bildungswesens und der Armee, insbesondere die Einführung von neuen Lehrplänen, Ausbildungsprogrammen und Reglements.⁶ Neben der Reorganisation der *Escuela Militar* (Kadettenschule) wurden im Rahmen der Armee reform Schlüsselinstitutionen, wie die *Academia de Guerra*, die der Ausbildung von Generalstabsoffizieren diente, und die *Escuela de Clases*, die Unteroffiziersschule, gegründet. Als Schlüsselfigur der *Reforma Prusiana* und Reorganisator der Armee profilierte sich der vom chilenischen Staat engagierte preußische Offizier Emil Körner. Körner gehörte zu den 54 deutschen Offizieren, die zwischen 1885 und 1920 als Instruktoren berufen worden waren. In dieser Phase sollten sich außerdem 100 chilenische Offiziere in preußischen Truppenteilen und Kriegsschulen weiterbilden. Die Hochzeit der Kasernenschulen ist demnach eng mit einem komplexen Rezeptionsprozess von deutsch-preußischen Modellen in Chile verbunden. Aus diesem Grunde schließt der Beitrag im methodischen Sinne an die historische Transferforschungsperspektive an, insbesondere an die der Rezeptionsstudien.⁷

Als bedeutend erweist sich dieses Forschungsthema deshalb, weil es die historische z. T. höchst konfliktreiche Verknüpfung zwischen Erwerbung von Grundbildung und Erlangung von allgemeiner Staatsbürgerschaft aufzeigen kann. Hinsichtlich des chilenischen Falles wurde diese Verbindung in Bezug auf die Kasernenschulen von Seiten der historischen Bildungsforschung nahezu ignoriert.⁸

Grundargumente dieses Beitrags sind:

1. Die Kasernenschulen stellten ein *konservatives* Erziehungsmittel dar, welches als Ersatz für die nicht bestehende Pflichtschule diente.
2. Im Rahmen dieser Ersatzfunktion war die Zielsetzung, die diesen Schulen eingeschrieben war, soziale und politische Disziplinierung. So bezweckten diese Schulen grundsätzlich die Moralisierung, Zivilisierung und Kon-

⁶ Hier und im Weiteren, vgl. Alarcón 2014, S. 1ff.

⁷ Vgl. Steiner-Khamsi 2003; Caruso 2010a; Alarcón 2014, S. 423ff.

⁸ Außer vgl. Garay 2005; Verweise auch in: Ettmüller 1982.

trolle ihrer Adressaten, der so genannte *rotos*, d.h. der Männer des gemeinen Volkes.

3. Die Kasernenschulen dienten als Modell einer nicht nur *hierarchisierten*, sondern auch *begrenzten* Staatsbürgerschaft.

Der Artikel gründet vornehmlich auf gedruckten Quellen wie Militärzeitschriften, militärischen Monografien und Berichten des Kriegsministeriums (*Ministerio de Guerra*), des Ministeriums für Unterricht (*Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción pública*) und des Abgeordnetenhauses sowie auf ungedruckten Quellen des Verwaltungsarchivs (*Archivo Nacional de la Administración*).

Zuerst werde ich auf die damalige Situation der Volksbildung, insbesondere der Erwachsenenbildung, eingehen. Danach werde ich die Funktion und Zielsetzung, die der Kasernenschule im Rahmen des Wehrdienstes zugeschrieben wurde, analysieren und hierbei untersuchen, welche Adressaten durch diese „inkludiert“ werden sollten. Anschließend werde ich das Erziehungsprogramm und den Unterrichtsbetrieb sowie dessen personelle und infrastrukturelle Situation analysieren. Schließlich werde ich die ihr zugewiesene Alphabetisierungs- und Disziplinierungsmission und die mit dieser Mission verbundenen Unterrichtspraktiken problematisieren sowie auf das in ihr vertretene Gefühlsregime eingehen.

2 Erwachsene ohne Schule

Das chilenische Bildungswesen des 19. Jahrhunderts zeichnete sich durch seinen höchst zentralisierten, hierarchischen und elitären Charakter aus. Wie in der Mehrheit der lateinamerikanischen und südeuropäischen Länder befand sich die Volksbildung in einem geradezu prekären Zustand. Dies hing mit der politischen Prioritätensetzung zusammen – zuerst die Bildung der Oberschicht, dann die des Volkes. Die in Chile von klerikal-konservativer Seite verfolgte Strategie der Bildungsausgrenzung der unteren Schichten gründete auf der Vision, Bildung und Aufklärung als Gefahr für die Legitimierung der „gottgewollten“ Ordnung zu betrachten. Der Schulbesuch galt auch deswegen als verpönt, da dieser den *haciendas* (Großgrundbesitz) und Fabriken Arbeitskraft entzog.

Infolgedessen ist es nicht verwunderlich, dass das Elementarschulwesen eine äußerst unzureichende staatliche Penetrations- und Inklusionskraft aufwies. 1852 waren nur 10,27 Prozent der Bevölkerung im Primarschulalter überhaupt in Schulen eingeschrieben. Zu bedenken ist außerdem, dass der Schul-

besuch sehr unregelmäßig war.⁹ Dreißig Jahre später, d.h. kurz vor der *Reforma Alemana*, waren nahezu 80 Prozent der Bevölkerung im Primarschulalter völlig von der Schulversorgung ausgeschlossen.¹⁰ Der enorm notdürftige Bildungsstand zeigte sich zudem im niedrigen Anteil der Gesamtbevölkerung, der alphabetisiert war. 1854 betrug der Alphabetisierungsanteil 13,5 Prozent, im Jahre 1885 erst 28,9 Prozent.¹¹

Die *Reforma Alemana* lancierte eine bildungspolitische Reformagenda, die auf die Förderung einer inklusiven Staatsbürgernation abzielte. Die massive Gründung von Elementar-, Sekundarschulen und Lehrer(innen)seminaren bewirkte tatsächlich eine Bildungsexpansion: Zählte die Nation im Jahre 1895 insgesamt 1.659 Elementarschulen, waren es 1915 bereits 3.365 Schulen.¹² Waren 1885 16 Prozent der Bevölkerung im Primarschulalter in Schulen eingeschrieben, waren es 1920 56 Prozent.¹³

Doch trotz dieser Anstrengungen blieb ein Teil der Bevölkerung von der Reform unberührt. In der Volkszählung von 1907 deklarierten 48,4 Prozent der Bevölkerung, nicht lesen zu können, 78 Prozent davon waren über 14 Jahre alt.¹⁴ Vor allem in ländlichen Gebieten war die schulische Penetrationskraft begrenzt – nahezu 70 Prozent der zwischen 1881 und 1890 gegründeten Schulen waren in dicht bevölkerten Städten eingerichtet worden.¹⁵ Es existierten Regionen mit einer hohen Quote von Analphabeten: In ländlichen Bezirken der nördlichen Provinz von Coquimbo und in der südlichen Provinz von Petorca waren z.B. nahezu 80 Prozent der Bevölkerung Analphabeten.¹⁶

Trotz der hohen Anzahl von Analphabeten stellte die Erwachsenenbildung keine politische Priorität dar. Gewiss existierten seit Mitte des 19. Jahrhunderts vereinzelt Abendschulen (*escuelas nocturnas*) für Arbeiter, welche vom Staat, der katholischen Kirche, Vereinen oder von Arbeiterorganisationen getragen wurden. Doch diese Schulen scheiterten in ihrem Ziel, ihre Adressaten massiv einzubinden und zu alphabetisieren.¹⁷

An diese Problemlage – Analphabetismus verbunden mit Schulabsentismus – knüpften die Politiker der Radikalen Partei an, um für die Einführung der Schulpflicht zu werben. Der „radikale“ Diskurs koppelte Alphabetisierung an politische Partizipation und Teilnahme an einer Öffentlichkeit, insbesondere

⁹ Vgl. Braun 2000, S. 238.

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Vgl. ebd., S. 244.

¹² Vgl. Serrano/Ponce de León/Rengifo 2012, S. 67.

¹³ Vgl. ebd, S. 68f.

¹⁴ Vgl. ebd, S. 73f.

¹⁵ Vgl. Ponce de León 2010, S. 465.

¹⁶ Vgl. Serrano/Ponce de León/Rengifo 2012, S. 84.

¹⁷ Vgl. ebd, S. 422f.

durch die Lektüre von Presseerzeugnissen.¹⁸ Am 18. Juni 1900 präsentierte der radikale Senator Pedro Bannen dem Parlament den ersten Gesetzentwurf zur Schulpflicht, der, angelehnt an das preußische Vorbild, eine „Unterrichtspflicht“ vorschrieb.¹⁹ Doch dieses Projekt sowie die beiden Folgeprojekte sollten, wie bereits erwähnt, in systematischer Weise von Seiten der Vertreter des *Partido Conservador* sabotiert werden.

3 Die chilenischen Kasernenschulen und ihre Ersatzfunktion

„[D]ie Kaserne empfängt jedes Jahr eine gute Anzahl von Analphabeten und bringt 18 Monate später bewusste und energische Individuen hervor, mit geistigen Lichtern ausreichend ausgestattet, um in ihrem Umfeld mit Erfolgsaussichten zu kämpfen.“²⁰

Am 5. September 1900 war das Wehrpflichtgesetz namens „Rekruten und Reservisten in der Armee und Kriegsmarine“ (*Lei de Reclutas y Reemplazos del Ejército i la Armada*) verabschiedet worden. Das neue Gesetz, das die Bestimmungen über die noch aus Zeiten der spanischen Kolonialherrschaft stammende und hauptsächlich aus Freiwilligen zusammengesetzte Nationalgarde (*Guardia Nacional*) ersetzte, orientierte sich am preußischen Vorbild. Die Verfechter des Gesetzes erhofften, dass in einem sozial stark hierarchisierten Land wie Chile die Wehrpflicht eine Art „Schule der Nation“ bilden könnte. Dieses Konzept, das im preußischen Vormärz Verbreitung gefunden hatte, versteht die Armee als „Schule der Gleichheit, die den Gemeinschaftsgeist weckt und nährt“.²¹ Männer verschiedener sozialer und regionaler Herkunft sollten im Rahmen dieser Schule „ein gemeinsames, homogenisiertes Curriculum“ durchlaufen.²² Die mehrheitlich zum konservativen Lager zählenden Fürsprecher des Gesetzes verstanden die Wehrpflicht auch als Mittel für soziale Disziplinierung und für die Wahrung der inneren Ordnung. So erwarteten sie, dass der Rekrut in der Armee fortan „Ordnung, Disziplin und Moral“ erlernen solle.²³ Die gleichen gesellschaftlichen Ziele sahen sie demgegenüber durch die Verankerung der Schulpflicht gefährdet.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 79.

¹⁹ Ohne Verfasser(in) 1903, S. 4-5.

²⁰ García V. 1927, S. 70.

²¹ Frevert 2001, S. 119.

²² Ebd., S. 356.

²³ In der 60. Sitzung. Congreso. Cámara de Diputados 1900, S. 893.

Im Rahmen der *Reforma Prusiana* war das Land in vier Aushebungsbezirke oder Militärdivisionen (*divisiones militares*) eingeteilt worden.²⁴ Gemäß dem 9. Artikel des Gesetzes hatte in den Kompanien, Bataillonen und/oder Regimentern, die diesen Divisionen zugehörten, je eine Kasernenschule zu funktionieren. Infolge dieser politisch-administrativen Einteilung konnte die Kasernenschule ländliche Gebiete erreichen, in die die herkömmliche Elementarschule nicht gelangt war.

Organisation, Leitung und Ausstattung der Schulen übernahm die 1887 gegründete und vom Kriegsministerium abhängige „Generaldirektion für Primarschulunterricht der Armee“ (*Dirección General de Instrucción Primaria del Ejército*).²⁵ Die unmittelbare Verantwortung für die Ausbildung der Truppe, insbesondere auch für die im Rahmen der Kasernenschule vermittelte Grundbildung, trug allerdings der an der Spitze jeder Division stehende General, der so genannte Divisionskommandeur (*commandante de división*), der dem Kriegsministerium jährlich über die unter seinem Befehl stehenden Schulen zu berichten hatte.

Die Kasernenschulen waren jedoch nicht im Rahmen des Wehrpflichtgesetzes erfunden worden. Ähnliche Anstöße waren bereits 1843 im Rahmen der *Guardia Nacional* initiiert und später weiterverfolgt worden, doch hatte es sich dabei eher um vereinzelte und unsystematische Initiativen gehandelt.²⁶ Erst im Jahre 1895, d.h. im Rahmen der *Reforma Prusiana*, wurde festgeschrieben, dass in jeder Kaserne der Armeekorps (*cuero del ejército*) eine „Elementarschule“ (*escuela de instrucción primaria*) installiert werden sollte.²⁷ Die Bedeutung, die diese Schulen jedoch ab 1900 im Rahmen der Wehrpflicht gewinnen sollten, erklärte sich u.a. auch daraus, dass das neue, auf preußische Vorschriften gründende Militärausbildungsmodell von gebildeten oder zumindest alphabetisierten Rekruten ausging.

Die durch die Kasernenschulen aufgrund der fehlenden Schulpflicht ausgeführte Ersatzfunktion lässt sich explizit in den Diskursen der damaligen Akteure finden. Der in Preußen ausgebildete Offizier Pedro Charpín deklarierte etwa, dass die Armee mittels der Kasernenschule „in effizienter Weise der Einführung der allgemeinen Schulpflicht zuvorkam“.²⁸ Ebenso argumentierte Offizier Jiménez, dass diese Schulen gerade für diejenigen Schüler Unterricht erteilten, die „während der dafür angebrachten Lebensphase nicht dazu verpflichtet worden waren“.²⁹ Zumal einige Akteure, wie etwa der an den Kaser-

²⁴ Erckert, Bericht über das chilenische Heer vom 01.07.1914. PA, R 16681.

²⁵ Vgl. Espinoza Palma 1982, S. 84.

²⁶ Vgl. Garay 2005, S. 126.

²⁷ Vgl. Ministerio de Guerra 1895, S. 5.

²⁸ Charpín 1926, S. 21f.

²⁹ Jiménez 1922, S. 303.

nenschulen tätige Volksschullehrer Máximo Guerrero, den Schulen eine zusätzliche operative „Effizienz“ zuerkannten, da sie dem staatlichen Bildungssystem keine zusätzlichen Kosten aufbürden würden.³⁰ Trotz der zugeschriebenen Ersatz- und Kompensationsfunktion hatten die Kasernenschulen jedoch an einem strukturellen Ressourcendefizit zu leiden, was auf nicht zur Verfügung stehende staatliche Mittel zurückzuführen ist.³¹ Aufgrund dessen schwankte die Anzahl der funktionierenden Kasernenschulen stark: Im Jahre 1895 wurden 18, ein Jahr später nur 14, aber im Jahre 1900 bereits 44 Schulen betrieben.³²

3.1 Schule der *Rotos*

Bis heute ist mitten in der Plaza Yungay im Stadtzentrum der chilenischen Hauptstadt Santiago die Bronzeskulptur eines drahtigen schlicht gekleideten jungen Mannes zu sehen: Mit offenem Hemd, hochgekrempelter Hose, einem Gewehr in der Hand und mit einem Sack Getreide zu Füßen blickt er aufrecht gegen den Horizont. Es handelt sich um das 1888 errichtete Denkmal für den *roto chileno*, dem heroischen und patriotischen Soldaten des niederen Volkes, der den Großteil der Armee ausmachte.³³ Zwar ehrt dieses Denkmal den *roto* bezüglich seiner ihm zugesprochenen soldatischen Tugenden, wie Mut, Kraft, Männlichkeit und Entschlossenheit. Doch der *roto*, verstanden als historische Symbolfigur, ist grundsätzlich anonym: Er trägt keinen Namen, er hat kein Gesicht, er kann weder lesen noch schreiben. Als Marginaler und Ausgeschlossener werden ihm neben jenen Tugenden vor allem Merkmale wie Überheblichkeit, Widerspenstigkeit, Ignoranz, Frechheit, Rohheit und Alkoholismus zugeschrieben.³⁴ Das eingeführte Wehrpflichtgesetz hatte nicht wie beabsichtigt zu einer „Schule der Nation“ geführt, sondern vielmehr zu einer „Schule der Armen“ oder, in chilenischer Terminologie ausgedrückt, zu einer „Schule der *rotos*“.³⁵ Das Gesetz verankerte zwar die Pflicht „aller chilenischer Männer [...], in der Armee der Republik zu dienen.“³⁶ Ferner verordnete es ein Einberufungsalter von 20 bis 21 Jahren und eine aktive Dienstdauer von einem Jahr.³⁷ Doch vor allem einflussreiche Kreise begegneten dem im Gesetz verankerten Gleichheitsprinzip mit scharfer Kritik. Unvorstellbar

³⁰ Guerrero 1917, S. 136f.

³¹ Vgl. Ministerio de Guerra 1913, S. 42.

³² Vgl. Garay Vera 2005, S. 141.

³³ In der Schlacht von Yungay gegen die Peru-Bolivien Konföderation siegte die chilenische Armee im Jahre 1839.

³⁴ Muñoz 1913, S. 961.

³⁵ Vgl. Alarcón 2014, S. 423ff.

³⁶ Ministerio de Guerra 1901, S. 3.

³⁷ Ebd.

schien es ihnen, dass ihre Söhne und die *rotos* gemeinsam dienen sollten.³⁸ Ein Großteil der Söhne der Ober- und gehobenen Mittelschicht umging demzufolge die verpflichtende Einberufung durch Vorwände und andere Strategien.³⁹

Die eingezogenen Rekruten waren folglich mehrheitlich *rotos*, d.h. Arbeiter, insbesondere Bergbauarbeiter, Tagelöhner (*peones*) und auf Großgrundbesitzen (*haciendas*) arbeitende Landarbeitspächter (*inquilinos*).⁴⁰ Ein geringer Anteil gehörte den indigenen Bevölkerungsgruppen an. Ungeachtet ihrer unterschiedlichen Hintergründe vereinte den Großteil dieser Rekruten jedoch ein Element: der Analphabetismus. Der Anteil von Analphabeten an der Gesamtbevölkerung Chiles soll im Jahre 1895 fast 68,3 Prozent betragen haben.⁴¹

Interessanterweise nutzten die damals amtierenden Regierungsbeamten und Vertreter der Armee explizit den abfälligen Begriff *rotos*, als es darum ging, den Adressaten der Kasernenschule zu definieren. So verwendeten sie weder einen verallgemeinernden Begriff hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit der Rekruten, wie etwa „Arbeiter“ oder „Tagelöhner“, noch benannten sie die indigene Herkunft einiger Rekruten als solche, was mit der vom Staat forcierten ethnischen Assimilationsstrategie in Verbindung zu bringen ist. Mit der Bezeichnung *roto* visualisierten sie vielmehr die Disziplinierungs- und Zivilisierungsmission, die der Kasernenschule zugeschrieben wurde. So deklarierte Offizier Alberto Muñoz:

„Hingegen ist unter uns der freche, widerspenstige *roto* legendär, der alles nur nach seinem Willen und seiner Laune macht. Derjenige, der nach dem Volksjargon nicht ‚forsch‘ ist, ist ein Narr, ein armer Teufel, ein Feigling. Und dies liegt an seinem Mangel an Bildung.“⁴²

Wie dieses Zitat erkennen lässt, war die Ausführung jener Mission auch Ergebnis eines sozial-moralischen Überlegenheitsgefühls der Offiziere.⁴³ Die im Rahmen der *Reforma Prusiana* ausgebildeten chilenischen Offiziere verstanden sich, wie ihre Lehrmeister, ebenso als „Volkserzieher“ und schrieben sich folglich auch eine nationale Integrations- und Sozialisationsfunktion zu.⁴⁴

³⁸ Vgl. Schäfer 1974, S. 67.

³⁹ Vgl. Rodríguez Lazo 1930, S. 63; Ministerio de Guerra 1918, S. 74. Ministerio de Guerra 1901, S. 3f.

⁴⁰ Vgl. Ettmüller 1982, S. 97f.

⁴¹ Vgl. Braun 2000, S. 244.

⁴² Muñoz 1914a, S. 69.

⁴³ Ettmüller 1982, S. 96.

⁴⁴ Ebd.

3.2 Die Kasernenschulen und ihr Minimalbildungskonzept

Das Erziehungsprogramm der Kasernenschulen zielte auf die Vermittlung einer Grundbildung, d.h. eines Komplexes von Kenntnissen und Fähigkeiten, der für die Mitglieder der Gesellschaft erreicht werden sollte, „damit die Funktionserwartungen von Nation und Gesellschaft bedient und erfüllt werden“ könnten.⁴⁵ Doch im Unterschied zur herkömmlichen Elementarschule wurde an der Kasernenschule faktisch ein begrenztes und minimales Programm der Grundbildung vermittelt, mit anderen Worten eine Minimalbildung. Zwar korrespondierte im Großen und Ganzen der Fächerkanon der Kasernenschule mit dem der Elementarschule: Lesen, Schreiben, Grammatik, Arithmetik, chilenische Geschichte, Geografie, Zeichnen, Moral, Hygiene und Wirtschaft.⁴⁶ Der Unterschied bestand jedoch darin, dass der Unterrichtsstoff in drei Stufen (Grundstufe, Mittelstufe, Fortgeschrittene) eingeteilt wurde. Während die Grundstufe lediglich der Vermittlung der traditionellen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Arithmetik diene, kamen erst in der Mittelstufe die Fächer Grammatik, Geografie und Geschichte von Chile und in der dritten und letzten Stufe Linearzeichnen hinzu. Je nach ihren Vorkenntnissen wurden die Rekruten zu Beginn des Wehrdienstes auf die verschiedenen Stufen verteilt. Die Beförderung zur höheren Stufe hing von einer Prüfung ab, die einmalig stattfand. Wie aus den Berichten der Divisionskommandeure hervorgeht, sollte der Unterrichtsbetrieb, der insgesamt nur zehn Monate andauerte, vornehmlich um die Vermittlung der Kulturtechniken kreisen. Im Jahre 1913 berichtete etwa der Kommandeur der I Division Vicente del Solar, dass in einzelnen Regimentern, wie dem 5. *Regimiento Carampangue* und dem 7. *Regimiento Esmeralda*, 100 Prozent der Rekruten Analphabeten seien.⁴⁷ Aufgrund dieser hohen Quote fiel oftmals der Unterricht der Mittelstufe und der für Fortgeschrittene aus Mangel an genügend Schülern aus.

Außerdem war das Stundenpensum der Kasernenschulen im Unterschied zur Elementarschule weitaus geringer: Dieses betrug wöchentlich zehn Stunden und dauerte, wie bereits erwähnt, lediglich zehn Monate an. So verordnete das Reglement der Kasernenschulen von 1895, dass der Unterricht vom 1. März bis zum 31. Dezember zwei Stunden täglich, Wochenenden und Feiertage ausgenommen, stattfinden sollte.⁴⁸ Das Stundenpensum der Elementar-

⁴⁵ Tenorth 2004, S.171.

⁴⁶ Der Lehrplan der Elementarschule vom Jahre 1883 enthielt außerdem Musik, Religion und Landwirtschaft. Vgl. „Reglamento para la enseñanza y régimen interno de las escuelas elementales“, 1883. In: Monsalve Bórquez 1998, S. 240ff.

⁴⁷ Vgl. Ministerio de Guerra 1913, S. 94.

⁴⁸ Vgl. Ministerio de Guerra 1895, S. 6.

schule, die insgesamt vier Jahre dauerte, betrug hingegen wöchentlich 30 Stunden.⁴⁹ Aufgrund der materiellen und personellen Defizite der Kasernenschulen muss der Unterschied zwischen den Stundenpensen beider Schulen allerdings weitaus größer gewesen sein.

Anders als die Elementarschulen, deren Schüler(innen) nach Abschluss in die so genannten Oberschulen (*escuelas superiores*) übergehen sollten, waren die Kasernenschulen überdies grundsätzlich als Bildungsendstation konzipiert. Im Sinne einer standesgemäßen Bildung sollten die Rekruten nur für den Zweck ihrer künftigen Bestimmung herangezogen werden. Nach Beendigung der Wehrpflicht hatten sie „zur Stadt, ins Gebirge, zur Mine, zum Feld, zur Werkstatt und zur Fabrik“ zurückzukehren.⁵⁰

Doch auch im Vergleich zu den bestehenden militärischen Erziehungs- und Bildungsanstalten vertrat die Kasernenschule ein Minimalbildungskonzept. Die einzige auf Schulebene situierte militärische Erziehungsinstitution war die Kadettenanstalt (*Escuela Militar*), die jedoch anders als die Kasernenschule neben der militärischen eine wissenschaftlich-humanistische Bildung vermittelte.

Während in Bezug auf die Unterrichtsinhalte das Primat der Begrenzung gewählt wurde, wurde hinsichtlich der Didaktik das Primat der Vereinfachung vertreten. Oberfeldwebel M. J. Herrera Sotomayor, Autor eines an Rekruten adressierten Lesebuches, empfahl den als Instruktoren an den Schulen wirkenden Offizieren und Volksschullehrern, im Unterricht stets „die leichtesten und einfachsten Wörter zu wählen“ sowie „dieselbe Terminologie zu nutzen, die die Soldaten in ihrem täglichen Umgang in der Kaserne“ gebrauchen würden.⁵¹ Ebenso sollte die Anwendung von „technischen Begriffen“ schlichtweg vermieden werden.⁵² Grundsätzlich ginge es darum, so Sotomayor, den Unterrichtsstoff so allgemein wie möglich zu halten und diesen stets auf die Lebensrealität des Rekruten zu beziehen.⁵³ „Geduld“ stehe an erster Stelle, argumentierte Sotomayor, nicht nur, weil sich unter den Soldaten „einige mit geringer Intelligenz“ befänden, sondern auch, weil es darum ginge, die Gedächtnisse der Rekruten nicht allzu sehr zu überfordern.⁵⁴

⁴⁹ Vgl. Monsalve Bórquez 1998, S. 242f.

⁵⁰ Cabrera 1922, S. 5.

⁵¹ Herrera Sotomayor 1890, S. 7f.

⁵² Ebd., S. 8.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Ebd.

3.3 Diplomierter Kasernenschullehrer gesucht

Im Laufe des 19. Jahrhunderts war der Unterricht der Kasernenschulen zunächst in militärische Hände gelegt worden, und zwar in die Hände von Subalternoffizieren (*oficiales subalternos*).⁵⁵ Die geringe pädagogische Ausbildung des militärischen Personals wurde erst im Zuge der *Reforma Prusiana* bemängelt. Auf Initiative von Emil Körner wurde 1893 ein „Spezialkursus“ (*curso especial*) eingerichtet, der an das Lehrpersonal der Kasernenschule gerichtet war.⁵⁶ Dieser Kurs funktionierte jedoch nur einmalig im Jahre 1894. Der offizielle Eingang der *normalistas* in die Kasernenschulen ergab sich nur ein Jahr später, als im „Reglement der Kasernenschulen“ explizit festgelegt wurde, dass der für den Unterricht zuständige „Lehrer“ (*profesor*) sich an einem Lehrerseminar ausgebildet haben müsse.⁵⁷ Neun Jahre später wurde die Restriktion sogar erweitert und vorgeschrieben, dass die Lehrtätigkeit ausschließlich von „diplomierten“ (*titulados*) *normalistas* ausgeführt werden dürfe.⁵⁸

Diese Vorschriften hatten jedoch nicht zur Folge, dass das gesamte Schulpersonal durch ziviles Personal ausgetauscht wurde. Vielmehr wurde eine inklusive im Unterricht stattfindende Zusammenarbeit zwischen ziviler und militärischer Lehrkraft angestrebt. Laut Reglement sollte der Volksschullehrer für den „Unterricht“ (*enseñanza*) zuständig sein und der Unteroffizier als so genannter „Instrukteur“ für die Sicherung des „Disziplinar-Regimes“ (*régimen disciplinario*) sorgen.⁵⁹ Als deren Assistenten sollten ebenso Unteroffiziere eingesetzt werden.⁶⁰ Präzise Daten über die Anzahl der Lehrpersonen liegen für das Jahr 1914 vor. In den insgesamt 44 existierenden Schulen arbeiteten insgesamt 119 *normalistas* und Unteroffiziere.⁶¹

Die zivil-militärische Zusammenarbeit verlief nicht ohne Konflikte. So wurden einzelne Stimmen unter den Unteroffizieren laut, die pädagogische Leitung der Schulen ganz den Unteroffizieren zu überlassen, da der Lese- und Schreibunterricht „einfache Sache“ sei.⁶² Emil Körner, damaliger Generalinspekteur der Armee, vertrat jedoch eine andere Meinung. So argumentierte er 1908, dass die Unteroffiziere im Unterschied zu den *normalistas* über die für die Lehrtätigkeit an den Kasernenschulen „unabdingbare pädagogische Aus-

⁵⁵ Vgl. Espinoza Palma 1982, S. 84.

⁵⁶ Vgl. Garay Vera 2005, S. 134.

⁵⁷ Vgl. Ministerio de Guerra 1895, S. 12f.

⁵⁸ Vgl. Garay Vera 2005, S. 141.

⁵⁹ Vgl. Ministerio de Guerra 1895, S. 12f.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 11f.

⁶¹ Muñoz 1914b, S. 475.

⁶² Ebd., S. 474.

bildung“ nicht verfügen würden.⁶³ Ähnlich äußerte sich 1911 Oberst Armstrong, Inspekteur der militärischen Unterrichtseinrichtungen. Armstrong erklärte, dass der Fortschritt der Schulen an den „häufigen Kündigungen“ der *normalistas* leide und forderte zugunsten der Effektivierung der Bildung eine sofortige „Erhöhung dieses Personals“.⁶⁴ An den militärischen Lehrkräften bemängelte auch der Kommandeur der I Division del Solar im Jahre 1913, dass sie in „rationalen und praktischen Methoden“ nicht geschult seien.⁶⁵ So sei der *normalista* besser im Stande, das „Interesse“ der Schüler zu wecken und bessere Ergebnisse zu erzielen.⁶⁶ Auch Silva Renard, Kommandant der II Division, führte 1909 den „befriedigenden“ Unterrichtsbetrieb der unter seinem Kommando stehenden Kasernenschulen auf die „gute Vorbereitung“ der *normalistas* zurück.⁶⁷

Wie aus den Berichten hervorgeht, erwies sich die Unterrichtstätigkeit der *normalistas* als höchst unregelmäßig. Deren geringer Andrang zu den Lehrstellen der Kasernenschulen ist mit den prekären Arbeitsbedingungen in Zusammenhang zu bringen.⁶⁸ Im Unterschied zu den an den Elementarschulen eingestellten Lehrern war nicht nur die Besoldung der Kasernenschullehrer bei gleicher Qualifikation und Arbeitspensum weitaus geringer, sie genossen auch nicht die Möglichkeit der Beförderung nach entsprechender Dienstzeit.⁶⁹ Die meisten *normalistas* suchten daher Zuflucht in den Elementarschulen. Generalinspekteur Boonen Rivera berichtete im Jahre 1913 über die Kündigung von 15 Lehrern, weil sie im Schulwesen „mehr Anreize für ihr persönliches Wohlbefinden und bessere Besoldung“ gefunden hätten.⁷⁰ Dieser Umstand führte dazu, dass das zumeist aus Unteroffizieren bestehende pädagogische Personal, dem keinerlei pädagogische Ausbildungskurse angeboten wurden, den Unterricht übernahm.

3.4. Kasernenschulunterricht ohne Mittel

Die Kasernenschulen hatten jedoch nicht nur unter dem Mangel an *normalistas* zu leiden, was zu einem momentanen oder sogar monatelangen Unterrichtsausfall einzelner Schulen führte.⁷¹ Auch die infrastrukturelle Lage der Schulen konnte den Unterrichtsbetrieb stark beeinträchtigen. Eine Vielzahl

⁶³ Ministerio de Guerra 1908, S. 52.

⁶⁴ Ministerio de Guerra 1911, S. 79.

⁶⁵ Ministerio de Guerra 1913, S. 96.

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Ministerio de Guerra 1909, S. 132.

⁶⁸ Ministerio de Guerra 1908, S. 52.

⁶⁹ Ministerio de Guerra 1911, S. 79.

⁷⁰ Ministerio de Guerra 1913, S. 42.

⁷¹ Ministerio de Guerra 1911, S. 113ff.

der Schulen verfügte weder über einen eigenen Raum (*local*) noch über eigenständiges Mobiliar, wie Tische, Sitzbänke (*bancos*), Schränke und Regale. Als Unterrichtsraum diene daher zumeist der Speiseraum (*comedor*) oder der Schlafsaal der Kaserne, die nicht einmal „den minimalsten pädagogischen Anforderungen gerecht würden“, wie Vicente del Solar, Kommandeur der I Division 1913 beteuerte.⁷² Zwei Jahre früher hatte del Solar bemängelt, dass die ungenügenden Hygienebedingungen im Speiseraum dem Unterrichtsvollzug nicht gerecht würden.⁷³ Die „fettigen Überreste“, die trotz der Reinigung an den Tischen haften blieben, würden nicht nur die Kleidung und die Utensilien der Schüler verschmutzen, sondern auch „schädliche Gefahren“ für die Gesundheit bedeuten.⁷⁴ Mehr noch, die „unbequeme“ Höhe der Tische würde die Körperhaltung, die mit großer Arbeit im Rahmen der praktischen Militärbildung angeeignet wurde, stark beeinträchtigen.⁷⁵ Doch auch unter pädagogischen Gesichtspunkten kritisierte del Solar die infrastrukturellen Bedingungen der Kasernenschulen. Im *Regimiento Rancagua* könne der Schüler (*alumno*) aufgrund der Höhe der Tische „nicht richtig schreiben“, geschweige denn eine „gleichmäßige Schriftform“ entwickeln.⁷⁶ 1915 beklagte Generalinspekteur Boonen Rivera, dass das für die Schulen zur Verfügung stehende Jahresbudget schlicht nicht ausreiche. Das Budget von 5.000 Pesos könne die Mobiliarkosten von nur sechs Prozent der Schulen decken. Boonen verlangte daher eine unverzügliche Erhöhung des Budgets auf 10.000 Pesos für das darauffolgende Jahr.⁷⁷ Doch nicht nur die infrastrukturellen Bedingungen wurden kritisiert. Auch die „schlechte Qualität“ der Utensilien, wie Geschichtsbücher, Tafeln (*pizarra*), Rechentafeln (*tableros contadores*), Schiefertafeln (*pizarrillas*), Kreidestifte (*lápices de leche*), Wandkarten (*mapas murales*) als auch deren ungenügende Anzahl, so berichtete del Solar im Jahre 1913, würde den Unterrichtsbetrieb stark erschweren.⁷⁸

⁷² Ministerio de Guerra 1913, S. 93.

⁷³ Ministerio de Guerra 1911, S. 118.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Vgl. Ministerio de Guerra 1913, S. 42.

⁷⁸ Ministerio de Guerra 1913, S. 94f.

4. Alphabetisierung und Wahlrecht

Der erste von preußischen Vorschriften inspirierte Befehl, den die Rekruten in der Kaserne befolgen sollten, war, den Lebenslauf (*autobiografía*) aufzuschreiben.⁷⁹ Doch nicht nur dieses Ritual offenbarte die nackte Realität des Analphabetismus. Schon beim Prozess der Einberufung sollten die Einzubeberufenden, dem preußischen Vorbild folgend, durch Bescheide, die in der Presse, am Markt oder in der *plaza* veröffentlicht bzw. ausgehängt wurden, erreicht werden.⁸⁰ Da diese Bescheide die Mehrheit der Einwohner jedoch nicht lesen konnte, mussten die Beamten die Rekruten direkt in den Tälern, Bergen, Pampas und Häfen aufsuchen. Beide Rituale verdeutlichten die Unterschiede zwischen den zwei miteinander verbundenen Kontexten: auf der einen Seite das Deutsche Reich mit einer ausgeprägten Lese- und Schriftkultur, auf der anderen Seiten Chile, in dem die alphabetisierte Bevölkerung eine Minderheit darstellte. Hier hatte der lokale Buchdruck bis Mitte des 19. Jahrhunderts eine spärliche Entwicklung durchlebt, die Nachfrage nach Büchern von Seiten der Bevölkerung war beschränkt.⁸¹ Mit Sorge berichtete Generalinspekteur Körner über die „Schwierigkeit, einen guten Soldaten auszubilden, wenn dieser weder lesen noch schreiben kann.“⁸²

Im Zentrum der zu vermittelnden minimalen Grundbildung stand hiernach die Alphabetisierung als das erste „Licht“, das die Dunkelheit der Ignoranz, in der sich die Rekruten befänden, „erhellen“ sollte.⁸³ Für den Lese- und Schreibunterricht wurde vornehmlich die ab 1894 offiziell zugelassene Fibel *Silabario Matte* genutzt. Da jedoch Mattes Werk für Kinder und nicht für Erwachsene konzipiert worden war, schuf der Volksschullehrer und Schulinspekteur Máximo Guerrero 1917 in Anlehnung an Mattes Modell eine eigens für analphabetische Rekruten (*analfabetos conscriptos*) gedachte Fibel, die sich zum „offiziellen“ Lehrmaterial für Kasernenschulen entwickeln sollte.⁸⁴ Als Ansporn zum Lernen fungierten die so genannten *Revistas de Reclutas*. Diese öffentliche Abschlussprüfung, mit der der Dienst zu enden hatte, beinhaltete auch Leseaufgaben.⁸⁵ Für die Lehrer und Instruktoren der Schulen

⁷⁹ Vgl. Zúñiga Montúfar 1904, S. 94f.

⁸⁰ Vgl. González Cangas 2007.

⁸¹ Vgl. Subercaseaux 1993, S. 11.

⁸² Ministerio de Guerra 1896, S. 18.

⁸³ García V. 1927, S. 70.

⁸⁴ In einem Brief vom 03.07.1917 entschied das Kriegsministerium, dass Guerrero's Fibel als Lehrmaterial der Kasernenschulen angenommen werden sollte. ARNAD, Mineduc, Bd. 4559.

⁸⁵ Espinoza Palma 1983, S. 31.

verwandelte sich dieses Ritual in eine Art Wettbewerb, wessen Rekruten die größten Alphabetisierungserfolge erzielt hatten.⁸⁶

Die Alphabetisierungsleistungen der Schulen variierten sowohl in regionaler als auch in diachroner Hinsicht. Insgesamt lässt sich aus nationalen Statistiken entnehmen, dass diese Leistungen trotz einiger Schwankungen tendenziell stiegen. Wurden etwa 1902 50 Prozent der Rekruten alphabetisiert, waren es im Jahre 1910 67 Prozent und im Jahre 1918 94 Prozent.⁸⁷ Klar ist auch, dass die Alphabetisierungsleistungen stark von kontextuellen Bedingungen abhingen: zum einen, wie bereits erwähnt, von der materiellen und personellen Situation der Schulen selber, zum anderen von der regional stark variierenden Anzahl von Analphabeten und Semi-Analphabeten. Ebenso erwies sich die Alphabetisierung der Rekruten, die der indigenen Bevölkerung der *Mapuche* zugehörten, als komplex. Da die Mehrheit Spanisch entweder nur gebrochen oder gar nicht sprach, fokussierte in diesen Fällen der Unterricht nicht nur auf Alphabetisierung, sondern auch auf Sprachvermittlung des Spanischen. Sofanor Parra, Kommandeur der II Division, berichtete 1913 über die Kasernenschule des *Regimiento Pudeto*, dass diejenigen *Mapuche*, die bereits Spanisch sprächen, „sichtbare Fortschritte“ machen und „die besten Schüler“ sein würden.⁸⁸ Anders würde es sich bei denjenigen verhalten, die über keine Spanischkenntnisse verfügten.⁸⁹ Wie die erwähnten statistischen Daten offenbaren, hatten die Alphabetisierungsleistungen der Schulen auch Grenzen. Kommandeur Urrutia der II Division berichtete 1908 über die Schwierigkeit, dass einer nicht unbeträchtlichen Anzahl von Rekruten „keine Art von Wissen“ beigebracht werden könne.⁹⁰ Ein Teil der Rekruten lernte allenfalls zu lesen, wie Kommandeur del Solar 1909 berichtete.⁹¹ Sofanor Parra, Kommandeur der II Division, sprach 1913 eine weitere Problemgruppe an, die so genannten „Abbrecher“ (*retirados*), d.h. Rekruten, die aus der Kaserne flüchteten.⁹²

Die politische Brisanz dieser von der Armee ausgeführten Alphabetisierungsmission wird offensichtlich, wenn in Betracht gezogen wird, dass ausschließlich alphabetisierte Männer über 25 Jahren wahlberechtigt waren.⁹³ Nach Marcelo Caruso erteilte diese Wahlrestriktion, die in mehreren südamerikanischen Ländern bestand, der Schulbildung einen besonderen „politi-

⁸⁶ Ebd., S. 251.

⁸⁷ Vgl. Tejeda Lawrence 1920, S. 28.

⁸⁸ Ministerio de Guerra 1913, S. 128.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Ministerio de Guerra 1908, 114.

⁹¹ Ministerio de Guerra 1909, S. 141.

⁹² Ministerio de Guerra 1913, S. 129.

⁹³ Im Jahre 1949 errangen die Frauen das Wahlrecht.

schen“ Wert.⁹⁴ Neben der Vermittlung der Lese- und Schreibkenntnisse sollten die Rekruten daher auch über die Wichtigkeit des Wahlrechts informiert werden, welches als „Wiege der öffentlichen Gewalt“ dargestellt wurde.⁹⁵ Selbst die Texte der Fibel, die im Rahmen des Unterrichts eingesetzt wurden, verwiesen auf politische Themen, wie z.B. der Text „Wofür nützt die Regierung?“⁹⁶ Grundsätzlich sollten die Rekruten ein regelrechtes „Pflichtgefühl“ (*sentimientos del deber*) gegenüber der Ausübung dieses Rechts entwickeln, das zur „Grundlage der republikanischen Ordnung“ erklärt wurde.⁹⁷ Auch wenn diese Alphabetisierungsmission den Rekruten faktisch die Möglichkeit einer mündigen Staatsbürgerschaft gab, ermöglichte sie angesichts der im Rahmen der Kasernenschulen verfolgten Disziplinierungsmission, die im Folgenden problematisiert wird, auch die Heranbildung von eher herrschaftskonformen Wahlberechtigten.

5 Das disziplinierende und zivilisatorische Gefühlsregime

„Der Mensch, der in die Kaserne kommt, erzeugt ein regelrechtes Mitleid. Ihm fehlen in der Regel Gewohnheiten der Hygiene, der Manieren und der Disziplin und manchmal die elementarsten Vorstellungen von der Wissenschaft und der Kultur.“⁹⁸

Dieses aus dem Jahre 1917 stammende Zitat des an den Kasernenschulen wirkenden Volksschullehrers Máximo Guerrero offenbart die grundlegende Erziehungs- und Disziplinierungsmission, die den Kasernenschulen zugrunde lag.⁹⁹ Offizier Alberto Muñoz sprach dem Wehrdienst in Chile im Kontrast zum deutschen Kontext sogar eine gesteigerte Zielsetzung zu. In Deutschland sei der Mann, der seinen Wehrdienst beginnt, bereits „Bürger“: Er verfüge nicht nur über eine Moral und über Hygienegewohnheiten, sondern könne auch „lesen und schreiben“.¹⁰⁰ Dort käme dem Wehrdienst lediglich die Funktion zu, den Bürger militärisch auszubilden, aus ihm einen Soldaten zu machen. Anders sei es in Chile, wo „mehr Hindernisse“ zu überwinden seien: Aus dem „*roto*“, wie auch er es ausdrückte, müsse nicht nur ein Soldat, son-

⁹⁴ Caruso 2010b, S. 466ff.

⁹⁵ Cabrera 1922, S. 12f.

⁹⁶ Quevedo/Retamal 1915.

⁹⁷ Cabrera 1922, S. 13.

⁹⁸ Guerrero 1917, S. 137.

⁹⁹ Vgl. zu dieser Disziplinierungsmission: Ettmüller 1982, S. 97f.

¹⁰⁰ Muñoz 1913, S. 958.

dem auch ein Bürger gemacht werden.¹⁰¹ Diese Aufgabe sprach Muñoz explizit dem in der Kasernenschule unterrichtenden Volksschullehrer zu.¹⁰²

Die Disziplinierung des Körpers der Rekruten begann schon am ersten Wehrdiensttag: Nach der Scherung der Haare und der Dusche hatte jeder Rekrut eine Uniform und Stiefel zu tragen – für die Mehrheit eine völlig neuartige Form der Bekleidung. Die Vermittlung von Sauberkeits- und Hygienegewohnheiten stand an erster Stelle. Jedem Rekruten wurden unter anderem Utensilien wie eine Seife, eine Schuhcreme, eine Schuhbürste sowie Besteck und Teller ausgehändigt.¹⁰³ Die dem Offizier zugeschriebene Sicherung des „Disziplinar-Regimes“ (*régimen disciplinario*) umfasste demnach nicht nur die Überwachung der „Ordnung“ und des „Anstands“ (*compostura*) der Rekruten, sondern vor allem die Vermittlung von Höflichkeitsgewohnheiten (*hábitos de urbanidad*) und „guten Manieren“ (*buenas maneras*), insbesondere Tischmanieren.¹⁰⁴

Der Volksschullehrer und der als Instrukteur an der Kasernenschule wirkende Offizier sollten die „rustikalen und schmutzigen Rekruten“ in „vervollkommnete Männer“ verwandeln.¹⁰⁵ Die „Schule der rotos“ wurde damit zur Schule eines Bürgersinns (*civismo*) deklariert: „Die Armee ist die große Schule unseres Volkes und die wahre Grundlage unserer ordentlichen, gefügigen und sauberen Demokratie“.¹⁰⁶ Als wichtige Unterrichtsrituale dieser Mission fungierten neben einem wöchentlichen Vortrag, den der Offizier über „militärische Moral und Pflichten des Soldaten“ hielt, auch die Verleihung von Preisen für „Verhalten“ (*conducta*) und „Fleiß“ (*aplicación*) jeweils am Jahresende sowie Anmerkungen, die in der Rubrik „Benehmen und Fleiß“ des Militärpasses (*libreta der servicios*) zu jedem Rekruten notiert wurden.¹⁰⁷

Die Kasernenschulen vertraten demzufolge ein spezifisches „Gefühlsregime“, d.h. ein von der herrschenden Gesellschaftsschicht definiertes Set von Gefühlsnormen.¹⁰⁸ Dieses Gefühlsregime verwies einerseits auf typisch „männlich“ besetzte Normen wie Stärke, Härte, Disziplin, Selbstbeherrschung, Ehre, Rohheit und Aggressivität.¹⁰⁹ Andererseits wurde neben patriotischen Gefühlen auch auf bürgerliche Normen wie Pflicht, Mut und Ehre

¹⁰¹ Ebd., S. 958.

¹⁰² Muñoz 1914b, S. 474.

¹⁰³ Zúñiga Montúfar 1904, S. 88.

¹⁰⁴ Ministerio de Guerra 1895, S. 14.

¹⁰⁵ Zúñiga Montúfar 1904, S. 89.

¹⁰⁶ Zapata Lillo 1924, S. 449.

¹⁰⁷ Ministerio de Guerra 1895, S. 14; Herrera Sotomayor 1890 S. 65f.; Zúñiga Montúfar 1904, S. 86.

¹⁰⁸ Vgl. Reddy 2001, S. 129.

¹⁰⁹ Vgl. Hierzu: Frevert 2001, S. 228ff.

verwiesen, wie etwa in den Texten der Fibeln, die im Rahmen des Lese- und Schreibunterrichts eingesetzt wurden.¹¹⁰

Ab dem Ersten Weltkrieg sollte den Kasernenschulen aufgrund der Expansion der Arbeiterbewegung, die durch die Organisation von Protesten und Streiks zur Thematisierung der „sozialen Frage“ beitrug, eine nunmehr *defensive* Funktion zugeteilt werden. Sie sollte in diesem Kontext der Beibehaltung des Status quo dienen und als Damm gegen den gefürchteten sozialen Mobilisierungsprozess fungieren.

Die von der Kasernenschule ausgeführte Erziehungs- und Disziplinierungsmission war nicht ohne Gegenwehr geblieben.¹¹¹ Das in der Kaserne bestehende Gefühlsregime, das Gewaltbereitschaft fördere, stand im Zentrum der Kritik: „Freiheit“, „Würde und Nächstenliebe“ kämen abhanden, „gute Gefühle“ verwandelten sich in „niederträchtige“. ¹¹² Schon ab 1900 hatte die anarchistische und sozialistische Arbeiterbewegung Protestaktionen und Boykotts gegen die Einführung dieser Grundpflicht organisiert und sie als „Schule des Verbrechens“ (*escuela del crimen*) gebrandmarkt.¹¹³ Luis Emilio Recabarren, Symbolfigur der sozialistischen Arbeiterbewegung, problematisierte 1903 außerdem die Tatsache, dass die politischen Entscheidungsträger die Rekruten zunehmend als Instrument zur Unterdrückung der Arbeiterbewegung einsetzten. Der Rekrut verwandelt sich damit, so Recabarren, in den „Henker“ (*verdugo*) seinesgleichen.¹¹⁴ Bekannt ist das „Massaker der Schule Santa María“, in der im Jahre 1907 500 bis 2000 streikende Salpeterarbeiter in Iquique erschossen wurden. Ähnliche Kritik lässt sich in der damaligen zeitgenössischen Literatur finden. Im 1911 veröffentlichten autobiografischen Roman „Auf den Ozean blickend. Tagebuch eines Rekruten“ von Guillermo Labarca wurde erstmalig die Perspektive eines Rekruten sichtbar.¹¹⁵ Labarca kritisierte am Rekrutenleben vor allem die blinde Befolgung der Disziplin: „Keiner hat die geringste Vorstellung, was Individualität und Gewissen sind“. ¹¹⁶ Wie grausam die Zustände in den Kasernen tatsächlich waren, lässt sich nicht klar beantworten. Zwar war die Prügelstrafe während der *Reforma Prusiana* offiziell abgeschafft worden, doch Strafen wie Stehenbleiben (*plantón*), Sperre (*arresto*), aber auch Peitschenschläge (*chicotazo*) standen nach wie vor auf der Tagesordnung.¹¹⁷

¹¹⁰ Vgl. Quevedo/Retamal 1915.

¹¹¹ Vgl. hierzu Frevert 2001, S. 228f.

¹¹² Orellana 1900.

¹¹³ Grez Toso 2007, S. 143.

¹¹⁴ Recabarren 1903.

¹¹⁵ Labarca Hubertson 1911.

¹¹⁶ Ebd., S. 71.

¹¹⁷ Ebd., S. 74.

Eine diskursive Wende hinsichtlich jenes Gefühlsregimes lässt sich klar als Antwort auf die Zuspitzung dieser Bewegung beobachten. Oberbefehlshaber Cabrera ermahnte die Volksschullehrer und Instruktoren der Kasernenschulen dazu, dass von nun ab „Liebe“, „Zuneigung“ und „Vertrauen“ ihr Verhältnis mit den Rekruten bestimmen sollten.¹¹⁸ Das neugesetzte Primat des „liebvollen Umgangs“ (*trato afectuoso*), das die Anwendung der *te* (*rigor*) von nun ab nur als letzte Maßnahme zuließ, folgte einer klaren Strategie: Dieser Umgang könne, so Cabrera, beim Rekruten gleichgerichtete Gefühle und „unbegrenztes Vertrauen“ (*confianza ilimitada*) hervorrufen, was die „Erziehungsaufgabe“ (*tarea educadora*) wiederum erleichtere.¹¹⁹ Diese Wende ist auch als Anzeichen für eine steigende Pädagogisierung zu deuten. Zum einen setzte Cabrera eine höchst pädagogische Semantik ein, zum anderen versuchte er hinsichtlich der Bildsamkeit der Rekruten die Vorzüge der Erziehung gegenüber strikt repressiven Strategien zu unterstreichen.¹²⁰

Im Rahmen der „defensiven“ Funktion, die den Kasernenschulen zugeschrieben wurde, änderte sich auch die Adressatendefinition der Schulen. Der explizit definierte Empfänger der Schulen war nun nicht mehr der *roto*, sondern der *obrero* (Arbeiter). So ermahnte Cabrera die an den Kasernenschulen wirkenden Volksschullehrer und Instruktoren, dass die „kulturellen Wohltaten“, die dem Rekruten in der Kaserne zuteilwürden, gezielt die „liebvolle Verbindung, die jederzeit zwischen Arbeiterfamilie und Militärfamilie“ bestehe, verstärken solle.¹²¹ Im Rahmen dieser Konjunktur sollten Volksschullehrer und Instruktoren als „Schmiede der Volksseele“ (*forjadores del alma popular*) das „Herz“ des Rekruten direkt ansprechen und sie als „Anhänger für die Ideale des Vaterlandes, der sozialen Ordnung und der öffentlichen he“ gewinnen.¹²² Auch die Vermittlung des Pflichtgefühls zur Ausübung des Wahlrechts wurde strategisch als Gegenmittel gegen die von der Arbeiterbewegung ausgehende „Einladung zur Revolte“ eingesetzt.¹²³

6 Fazit

Im Rahmen dieses Beitrags habe ich dargelegt, dass die Kasernenschulen im Kontrast zur herkömmlichen Elementarschule ein minimales Programm der Grundbildung anboten, welches die Frauen nicht einschloss, sondern eine

¹¹⁸ Cabrera 1922, S. 40. Zu Gefühlen im pädagogischen Verhältnis vgl. Frevert 2012, S. 54f.

¹¹⁹ Ebd., S. 40f.

¹²⁰ Vgl. Höhne 2004.

¹²¹ Cabrera 1922, S. 45.

¹²² Ebd., S. 44.

¹²³ Ebd., S. 29.

spezifische männliche Bevölkerungsgruppe betraf. Ebenso vertraten diese Schulen eine grundlegende Disziplinierungs- und Zivilisierungsmission: Sie zielten auf die Subjekttransformation vom „rustikalen“ und „wilden“ *roto* zum Bürger-Soldaten ab. Die Konkretisierung dieser Missionen im Unterrichtsaltag der Schulen war jedoch von einem personellen und infrastrukturellen Ressourcenmangel bestimmt. Der im Beitrag postulierte *konservative* Charakter der Kasernenschule liegt einerseits darin begründet, dass die Defizite des staatlichen Bildungssystems durch ihr Bestehen kompensiert wurden, ohne dass dessen Richtlinien, etwa in Form eines Schulpflichtgesetzes, verändert werden mussten. Andererseits wurde jene soziale Gruppe diszipliniert, die die „oligarchische Ordnung“ im Kontext zunehmender sozialer Unruhen hätte gefährden können. Die Schulen sicherten ein Programm einer standesgemäßen Bildung, das in den herkömmlichen Elementarschulen nicht mehr vertreten wurde. Die Beschränkung auf ein Minimalbildungskonzept diente daher gezielt der Regierbarkeit der männlichen Unterschicht. Ebenso war die Vermittlung eines von „männlichen“ und bürgerlichen Normen bestimmten Gefühlsregimes dieser Regierbarkeit dienlich. Interessanterweise wurden trotz der Einführung der Schulpflicht die Kasernenschulen nicht schlagartig aufgelöst, sie verloren aber an Bedeutung und Zahl. Dieser Prozess ging mit dem langsamen, aber stetigen Rückgang der Rate des Analphabetismus einher, die allerdings im Jahre 1952 noch immer 36,3 Prozent der Gesamtbevölkerung betrug.¹²⁴

Der moderne Charakter der Kasernenschulen ist trotzdem nicht zu bestreiten, gewährten sie doch einer bis dahin exkludierten Bevölkerungsgruppe Zugang zu Bildung und damit zum Wahlrecht. Im Rahmen jenes komplexen Übergangs von „oligarchischer“ zu „neuer“ Ordnung bezeugt der chilenische Fall schließlich, dass faktisch eine *begrenzte* Konzeption der Staatsbürgerschaft verwendet wurde: zuerst Soldat, dann Bürger.

Die Tatsache, dass militärische Akteure wie Oberbefehlshaber Körner entweder deutscher Herkunft waren oder, wie im Falle von Offizier Charpín, sich in Deutschland ausgebildet hatten, ist nicht unbedeutend, ganz im Gegenteil. Die Wichtigkeit, die der Kasernenschule ab 1900 zugeschrieben wurde, ist auch als Ergebnis des Kontrasterlebnisses zwischen preußischer Vorlage und chilenischer Kontextbedingung zu deuten: Aus einem Analphabeten sei kein Soldat zu machen, hatte Körner deklariert. In dieser Hinsicht diente der Rezeptionsprozess deutsch-preußischer Programme eher als Katalysator für die Vermehrung der Kasernenschulen, auch wenn paradoxerweise diese Institution als solche im *model state* nicht existierte. In der historischen Bildungsforschung ist die Verbindung zwischen den Teilsystemen Schule und Armee be-

¹²⁴ Vgl. Braun 2000, S. 244.

reits reichlich recherchiert worden. Im deutschen Kontext hat sich ein Großteil dieser Arbeiten jedoch vor allem mit dem Topos der „Militarisierung der Institution Schule“ beschäftigt, z.B. bezogen auf die Figur des einjährig-freiwillig dienenden Volksschullehrers während des „Deutschen Kaiserreichs“.¹²⁵ Dieser Beitrag lädt stattdessen dazu ein, die „Verschulung der Institution Armee“ näher und tiefer zu verfolgen. Die Vermittlung von Grundbildung, insbesondere Alphabetisierung im Rahmen des Wehrdienstes, an der neben militärischen Lehrkräften auch zivile mitwirkten, stellt auch für die historisch-vergleichende Bildungsforschung nach wie vor ein Forschungsdesiderat dar. Dasselbe gilt für die historische Verbindung zwischen Grundbildung und staatsbürgerlichen Pflichten und Rechten.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Archivo Nacional de la Administración (ARNAD), Bestand Ministerio de educación (Mineduc), Santiago, Chile.
 Politisches Archiv (PA), Rechtsabteilung (R), Berlin.

Gedruckte Quellen

Cabrera, Luis (1922): Conferencia dada al personal de la I. División por su Comandante en Jefe, General Don Luis Cabrera, sobre la misión educadora que corresponde a los Instructores y Maestros de Instrucción Primaria del Ejército. Santiago.
 Charpín, Pedro (1926): El servicio militar obligatorio ante el interés del Estado. Santiago.
 Congreso. Cámara de Diputados (1900): Boletín de las Sesiones Ordinarias. Santiago.
 García V., Rubén (1927): El servicio militar obligatorio. Santiago.
 Guerrero, Máximo (1917): Las escuelas del Ejército, in: Diario „El Mercurio“ (Hg.), Analfabetismo y educación popular en Chile. Conferencias organizadas por „El Mercurio“ en julio de 1917. Santiago, S. 136-137.
 Herrera Sotomayor, M. J., El Lector del Soldado chileno: libro compuesto espresamente para servir de texto de lectura en las escuelas primarias de los cuerpos. Santiago 1890.
 Jiménez, P. (1922): Misión educadora del Ejército además de la preparación para la guerra. In: Memorial del Ejército de Chile XVII, H. 2, S. 298-305.
 Labarca Hubertson Guillermo (1911): Mirando al océano. Diario de un conscripto. Santiago.
 Ministerio de Guerra (1895): Reglamento para las Escuelas Primarias de los Cuerpos del Ejército. Santiago.
 Ministerio de Guerra (1896): Memoria del Ministro de la Guerra presentada al Congreso Nacional. 1895-1896. Santiago.
 Ministerio de Guerra (1901): Lei de Reclutas i Reemplazos del Ejército i la Armada. Santiago.

¹²⁵ Vgl. Stübig 1991, Meyer 1976.

- Ministerio de Guerra (1908): Memoria del Ministerio de Guerra presentada al Congreso Nacional. Santiago.
- Ministerio de Guerra (1909): Memoria del Ministerio de Guerra presentada al Congreso Nacional. Santiago.
- Ministerio de Guerra (1911): Memoria del Ministerio de Guerra presentada al Congreso Nacional. Santiago.
- Ministerio de Guerra (1913): Memoria del Ministro de la Guerra presentada al Congreso Nacional en 1913. Santiago.
- Ministerio de Guerra (1918): Memoria del Ministro de la Guerra presentada al Congreso Nacional en 1917. Santiago.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1889): Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Nacional en 1889. Santiago.
- Muñoz, Alberto (1913): El problema de nuestra educación militar. Capítulo III Continuación. In: Memorial del Ejército de Chile X, H. 8, S. 957-963.
- Muñoz, Alberto (1914a): El problema de nuestra educación militar. Capítulo III. In: Memorial del Ejército de Chile IX, H. 1, S. 65-74.
- Muñoz, Alberto (1914b): El problema de nuestra educación militar. Capítulo IV. In: Memorial del Ejército de Chile IX, H. 7, S. 469-477.
- Ohne VerfasserIn (1913): La instrucción primaria obligatoria ante el Senado. El proyecto de ley i el informe de la comisión. Los discursos de los señores Raimundo Silva Cruz, Pedro Bannen i Enrique Mac-Iver. Santiago.
- Orellana, Nicolás del G.: El cuartel es la ruina de los pueblos, in: La Campaña. September 1900.
- Quevedo, Francisco und Manuel Retamal (1915): Libro de lectura para las escuelas del Ejército, Bd. 1. Santiago.
- Recabarren, Luis Emilio: Nuestro peor enemigo, in: El Trabajo. 29. November 1903.
- Rodríguez Lazo, Arnaldo (1930): El servicio militar obligatorio. Santiago.
- Zapato Lillo, Francisco (1924): La educación por el Ejército, in: Memorial del Ejército de Chile XIX, H. 1, S. 449-455.
- Zúñiga Montúfar, Gerardo: El Ejército de Chile (Impresiones y Apuntes). Santiago 1904.

Literatur

- Alarcón, Cristina (2014): Modelltransfer im Schatten. ‚Deutsche‘ Bildungs- und ‚Preußische‘ Militärreformen in Chile, 1879-1920, Frankfurt a.M. [u. a.] (Reihe: Komparatistische Bibliothek 25).
- Altınay, Ayşe G. (2004): The myth of the military-nation. Militarism, gender, and education in Turkey. New York.
- Braun, Juan (2000): Economía Chilena, 1810-1995. Estadísticas Históricas (Documento de Trabajo, Universidad Católica de Chile, Instituto de Economía 187). Santiago.
- Bushnell, John (1980): Peasants in Uniform: The Tsarist Army as a Peasant Society. In: Journal of Social History 13, S. 565-576.
- Caruso, Marcelo (2010a): Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien, 1800-1870. Frankfurt a. M. u.a.
- Caruso, Marcelo, Literacy and Suffrage (2010b): The Politicization of Schooling in Postcolonial Hispanic America, 1810-1850. In: Paedagogica Historica 46, S. 463-478.
- Crotti, Claudia/Kellerhals, Katharina (2008): Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In: Criblez, Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern, S. 131-154.

- Espinoza Palma, Virgilio (1982): *Historia del Ejército de Chile. Reorganización del ejército y la influencia alemana, 1885-1914*. Bd. 7. Santiago.
- Espinoza Palma, Virgilio (1983): *Historia del Ejército de Chile. La Primera Guerra Mundial y su influencia en el ejército, 1914-1940*, Bd. 8. Santiago.
- Espinoza Palma, Virgilio (1985): *Historia del Ejército de Chile. El Ejército después de la segunda Guerra Mundial, 1940-1952*, Bd. 9. Santiago.
- Ettmüller, Wolfgang (1982): Germanisierte Heeresoffiziere in der chilenischen Politik, 1920-1932. In: *Ibero-Amerikanisches Archiv* 8, S. 85-160.
- Frevert, Ute (2001): *Die kasernierte Nation. Militärdienst und Zivilgesellschaft in Deutschland*. München.
- Frevert, Ute (2012): Gefühle im pädagogischen Verhältnis: das lange 19. Jahrhundert und ein Postscript. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 18, S. 47-69.
- Garay, Cristián (2005): La educación militar y su contribución a la educación nacional, 1881-1914. In: *Segunda jornada de historia militar: siglos XIX-XX*, S. 125-143.
- Genovesi, Piergiorgio (2010): The Army as „the Real School of the Nation“. The „Martial Aspect“ of Popular Education in the Italian post-unitary period. In: *History of Education & Children's Literature* 2, S. 137-147.
- González Cangas, Yanko (2007): Servicio militar obligatorio y disciplinamiento cultural. Aproximaciones al caso mapuche-huilliche en el siglo XX. r. 24, 2007, http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012007000100008&lng=es&nrm=iso (abgerufen am 8. Juli 2011).
- Greztoso, Sergio (2007): Los anarquistas y el movimiento obrero. La alborada de „la Idea“ en Chile, 1893-1915. Santiago.
- Hariton, Silviu (2003): Conscriptiþie militară și educaþie primară în România, 1860-1900. In: *Revista de Istorie Militară* 6, S. 36-43.
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: *Schulheft. Pädagogisierung* 116, S. 30-44.
- Lawrence, Miguel Tejeda (1920): *El servicio militar obligatorio*. Santiago.
- Meyer, Folkert (1976): *Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen, 1848-1900*. Hamburg.
- Monsalve Bórquez, Mario (1898): „... I el silencio comenzó a reinar“. Documento para la historia de la instrucción primaria, 1840-1920. Santiago.
- Ponce de León Atria, Macarena (2010): La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la Educación Primaria en Chile, 1840-1907. In: *Historia* 42, H. 2, S. 449-486.
- Reddy, William M. (2001): *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*. Cambridge, U.K. & New York.
- Schäfer, Jürgen (1974): *Deutsche Militärhilfe an Südamerika. Militär- und Rüstungsinteressen in Argentinien, Bolivien und Chile vor 1914*. Düsseldorf.
- Serrano, Sol/Ponce de León, Macarena/Rengifo, Francisca (2012): *Historia de la Educación en Chile, 1810-1910. La educación nacional, 1880-1930*. Santiago.
- Steiner-Khamsi, Gita (2003): Vergleich und Subtraktion: Das Residuum zwischen Globalem und Lokalem. In: Kaeble, Hartmut/Schriewer, Jürgen (Hg.): *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a. M., S. 369-397.
- Stübig, Heinz (1991): Der Einfluss des Militärs auf Schule und Lehrerschaft. In: Berg, Christa (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*, Bd. 4. München, S. 515-523.
- Subercaseaux, Bernardo (1993): *Historia del libro en Chile. Alma y cuerpo*. Santiago.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“ Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“: Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, S. 169-182.

Anschrift der Autorin

Dr. Cristina Alarcón
Abteilung Historische Bildungsforschung
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und
Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Tel.: +49 (0) 30 2093 4104
E-Mail: cristina.alarcon(at)hu-berlin.de

Alf Hellinger

Heiliglandfahrer als Bildungsreisende. Elemente realistischer Bildung und Instruktion in den Pilgerberichten der Nürnberger Patrizier Hans Tucher (d. Ä.) und Sebald Rieter (jun.) im Jahr 1479

1. Hinführung zur Thematik (Bildung als intergeneratives Geschehen)

Fachhistorikern, die sich mit der Bewahrung, Erschließung und Interpretation mittelalterlicher Quellen¹ beschäftigen, ist der Name Hans Tucher († 1491) ein Begriff. Der Nürnberger Kaufmann bereiste im ausgehenden 15. Jahrhundert das Heilige Land. Heiliglandfahrten waren in erster Linie religiös motiviert. Abenteuerlustige Adlige und wohlhabende Kaufleute stellten ihre Ritterlichkeit bzw. Frömmigkeit unter Beweis, indem sie das Pilgergelübde ablegten und von Venedig aus nach Jerusalem aufbrachen. Neben der Frömmigkeit und dem Repräsentationsbedürfnis dokumentieren spätmittelalterliche Heiliglandfahrerberichte den aufkeimenden Wirklichkeitssinn des frühen Bürgertums. Die Berichte liefern wichtige Erkenntnisse über das Spannungsfeld zwischen Frömmigkeit und Nützlichkeit, in dem sich die frühbürgerlichen Bildungsbemühungen bewegten. Landeskundliche und baugeschichtliche Besonderheiten, episodische Erlebnisberichte, heidnisches Toposwissen und heilkundliches Einzelwissen finden sich in den überlieferten Texten ebenso wie Verzeichnisse der besuchten heiligen Stätten, Wunderberichte und Heiligenlegenden.

Marie Helena Susanna von Tucher († 1855), eine späte Nachfahrin Hans Tuchers, ehelichte am 15. September 1811 den 21 Jahre älteren Gelehrten Georg Wilhelm Friedrich Hegel († 1831). Es heißt, die Familie Tucher habe hinsichtlich der Heiratsfähigkeit des späteren Gatten anfänglich Bedenken gehegt und dies, obwohl Hegel der Sohn „eines herzoglich württembergischen Beamten mittleren Ranges“² war und in beruflicher Hinsicht bereits reüssierte. Seit 1808 bekleidete Hegel das Amt des Schuldirektors des Nürnberger Aegidien-Gymnasiums, zu dem er durch Vermittlung seines ehemali-

¹ Vgl. Herchert 2012, S. 5.

² Erdmann 1880, S. 254.

gen Stiftskollegen Niethammer († 1848) gekommen war, welches er bis 1816 verwaltete.³ Die Anstellung als Gymnasialdirektor verschaffte ihm Zugehörigkeit zum Kreis der Nürnberger Honoratiorenbürokratie. Durch die Ehe mit der ältesten Tochter des Senatoren Karl Freiherr Tucher von Simmelsdorf († 1813) gehörte der Gelehrte fortan zur guten Gesellschaft der freien Reichsstadt. Aus der Ehe mit Marie gingen „zwei würdige Söhne“⁴ hervor: Karl von Hegel († 1901), der ältere, erhielt eine Geschichtspr Professur – zuletzt in Erlangen – und erwarb sich den Ruf eines angesehenen Städt eforschers; Immanuel Hegel († 1891), der jüngere, erlangte eine Position innerhalb der Hierarchie der preußischen Staatskirche. Zuletzt in Berlin lebend gehörte er als „Konsistorialpräsident der Provinz Brandenburg zu den Führern der kirchlich-orthodoxen Partei“.⁵

Die Verbindung Hegel und Tucher erscheint, wenn man diese in den Entstehungszusammenhang der bürgerlichen Gesellschaft einordnet, zunächst als eine für das 19. Jahrhundert typische Allianz von „Bildung und Besitz“⁶. Dementsprechend könnte die im Falle Hegel-Tucher belegte Heiratspraxis als Ausdruck eines bürgerlichen Klassenbewusstseins interpretiert werden. Betrachtet man die Geschichte der Familie Tucher (und Hegel⁷) jedoch genauer und berücksichtigt dabei den Einfluss der am Bildungsgeschehen mitwirkenden Generationen, dann wird ersichtlich, dass sich die bildende Arbeit an einem auf Erfahrung gegründeten Realitätssinn über mehrere Jahrhunderte erstreckte. Mitglieder der Familie Tucher übernahmen beispielsweise seit dem Hochmittelalter Aufgaben im Bereich des Handels (bis 1648), der Verwaltung, des Bauwesens und der Förderung der schönen Künste.⁸ Als dem Realitätssinn und der immanenten Weltsicht im Zuge der Industrialisierung im 18.

³ Laut Auskunft seines Biographen Erdmann war die Zeit, die Hegel in Nürnberg verbrachte, „in persönlicher sowol [sic] als wissenschaftlicher Beziehung mit die wichtigste seines Lebens. In ersterer dadurch, daß sein Verkehr in einem edlen Patricierhause [sic] zur Verschwägerung mit demselben führte, indem Marie v. Tucher seine Gattin ward“ (Erdmann 1880, S. 266).

⁴ Fischer 1957, S. 89 (Fn. 2).

⁵ Fischer 1957, S. 89 (Einf. d. Verf.).

⁶ Mannheim 1958, S. 119.

⁷ Die Familie Hegel war zwar wahrscheinlich nicht dem ständischen Selbstverständnis der Nürnberger Kaufmannschaft nach betucht, als Sohn eines herzoglichen Expeditionsrats dürfte Hegel jedoch als durchaus ehrbare (sprich: „akzeptable“) Partie gegolten haben. Über die (soziale) Herkunft Hegels berichtet Fischer: „Georg Wilhelm Friedrich Hegel wurde den 27. August 1770 in Stuttgart geboren, wo sein Vater unter dem Herzog Karl Eugen Rentkammersekretär war und als Expeditionsrat, welcher Titel ihm erteilt wurde, in der altwürttembergischen Bureaukratie [sic] zu der höheren Beamtenordnung zählte“ (Fischer 1957, S. 4).

⁸ Wie Kuhn in einem genealogischen Kurzporträt zeigt, entwickelte das Geschlecht der Tucher seit dem 13. Jahrhundert im Nürnberger Raum eine beachtenswerte ökonomische, politische und kulturelle Wirksamkeit, vgl. Kuhn 2010, S. 36-44.

Jahrhundert eine immer größere Bedeutung zukam, verschaffte die akkumulierte Bildungsarbeit der bürgerlichen Klasse Vorteile dabei, den Anforderungen der „Sattelzeit“⁹ gerecht zu werden. Die Auswertung spätmittelalterlicher Pilgerberichte liefert Hinweise darauf, dass die bürgerliche Bildung aus der biographischen Reflexion unmittelbarer Erfahrungen bzw. der intergenerativen Vermittlung und individuellen Zueignung von Bildungsgehalten hervorgegangen ist. Bildung erweist sich somit als ein über das Generationenverhältnis fortgesetzter Lernprozess.¹⁰

⁹ Der Zeitraum zwischen 1750 und 1850, den Koselleck als „Sattelzeit“ bezeichnet, war die Periode eines krisenhaften Bruchs, durch den nahezu alle gesellschafts-politischen Vorstellungen einen tiefgreifenden Bedeutungswandel erfuhren (vgl. Koselleck 1972, S. XV).

¹⁰ Die Untersuchung knüpft lose an den Forschungsstand thematisch einschlägiger philologischer, literaturwissenschaftlicher bzw. kulturgeschichtlicher Studien an; im Fokus steht jedoch die Erschließung schriftlich dokumentierter Spuren eines aufkeimenden frühbürgerlichen Realitätsbewusstseins. Auch wenn die Stereotypizität der Texte zunächst eindeutig erscheint, wird die gattungsspezifische Zuordnung seit den 1980er Jahren kontrovers diskutiert (vgl. Huschenbett 1985; Hippler 1986; Neuber 1989; Ganz-Blättner 2000). Huschenbett weist darauf hin, dass die gründliche Aufarbeitung der Individualität und Anschaulichkeit der Pilgerberichte innerhalb ihres Traditionszusammenhangs ein Desiderat der philologischen Forschung darstellt (vgl. Huschenbett 1985, S. 39). Hippler hingegen, die von einem stilistischen Vergleich von Familien- und Geschäftschroniken ausgeht, lehnt die Zuordnung der Pilgerberichte zur „Reiseliteratur im engeren Sinne“ (Hippler 1987, S. 201) ab. Neuber geht davon aus, dass Reiseberichte, wozu auch die Pilgerberichte als Zweig der Reiseliteratur zählen, unter dem Einfluss des Humanismus zu einer für unterschiedliche Erfahrungselemente offenen Literaturgattung werden (vgl. Neuber 1989, S. 57). Bei der Aufarbeitung der komplexen Pilgerthematik stellt Ganz-Blättner allgemein „zwei gegenläufige Tendenzen zu detaillierten Einzelstudien und übergreifenden Vergleichsstudien“ (Ganz-Blättner 2000, S. 24) fest. Neuere Untersuchungen, die mittelalterliche Pilgerberichte der theologischen Gebrauchsliteratur zuordnen und auf mentalitätsgeschichtliche Differenzen hinweisen, betonen wieder stärker den inneren Zusammenhang zwischen den Reiseberichten und Pilgerberichten auf der Ebene der „Tiefenstruktur“ (vgl. Wolfzettel 2003, S. 15). Konsens besteht nach Wolf einzig dahingehend, dass die Zuordnungsfrage desiderabel bleibt: „Angesichts der Heterogenität der Texte, ihrer Entstehungs-, Überlieferungs- und Rezeptionssituation muss der Gattungsbegriff notwendigerweise unscharf bleiben, vor allem auch, weil er in einem modernen Verständnis eine Authentizität des Gesehenen suggeriert“ (Wolf 2012, VIII). Der These einer gattungsspezifischen Stereotypizität setzt Wolf die These einer „hybriden Gattung“ (Wolf 2012, S. V) entgegen. Die unterschiedlichen Positionierungen innerhalb der verschiedenen Spezialdiskurse können im Rahmen der Untersuchung nicht aufgearbeitet werden. Der Zusammenhang von Pilgerfahrt und Bildungsreise wird u. a. von Frank Meier am Beispiel der Pilgerreise des Ratsherren Hans von Waltheim (1473) aus Halle an der Saale deutlich hervorgehoben (vgl. Meier 2003).

2. Heiligenverehrung und Welterfahrung in Pilgerberichten des ausgehenden Mittelalters

Hans Tucher und Sebald Rieter († 1488), Nürnberger Kaufleute, die im ausgehenden 15. Jahrhundert nach Palästina aufbrachen, verfassten ihre Pilgerberichte vornehmlich mit dem Ziel der Bestätigung der Heiligen Schrift. Zugleich weisen ihre Berichte jedoch einen Bedeutungsüberschuss heterogener, profaner Wissensbestände auf, über deren Status in bildungstheoretischer Hinsicht bislang Unklarheit herrscht. Dem Wissen um die Dinge der Welt wurde nach christlicher Vorstellung keine wesenhafte Bedeutung für das Seelenheil beigemessen, noch vermochte der Mensch seine Seele durch eigene Anstrengungen, d.h. ohne die Mitwirkung der göttlichen Gnade, zu vervollkommen. Zu vermuten ist, dass die in den Reiseberichten zum Ausdruck kommenden Elemente profaner Erfahrung neben den Zeugnissen der Heilserwartung bestehen konnten, solange diese nicht den Anspruch erhoben, den Menschen der Erlösung näher zu bringen. Anhand der Erzählstruktur der Pilgerberichte Tuchers und Rieters lassen sich zunächst die wesentlichen Elemente einer realistischen Bildung aufzeigen. In rezeptionsgeschichtlicher Hinsicht ist insbesondere das Reisebuch des Nürnberger Kaufmanns Hans Tucher interessant, weil der Berichtsteil im Vergleich mit älteren Beschreibungen, wie Herz bemerkt, stärker an der tatsächlichen Reiseroute orientiert ist und die Ortsbeschreibungen um enzyklopädische Angaben erweitert: „Der Tuchersche Reisebericht gibt neue Impulse, indem er auf dem bewährten Muster aufbaut, es erweitert bzw. literarisch gestaltet.“¹¹ Herz zufolge beginnt mit dem Bericht Hans Tuchers die „Drucktradition des deutschen Reiseberichts“.¹² Die Betonung der Momente der Planung und Organisation der Reise lässt nach Herz darauf schließen, dass Tucher seinen Bericht „als ein Handbuch für Jerusalemfahrende“¹³ konzipierte. Auch wenn neue Untersuchungen mittelalterliche Pilgerreiseberichte tendenziell der theologischen Gebrauchsliteratur zuordnen, lassen sie sich in viel mehr Hinsichten als bislang angenommen der Gattung der pragmatischen Literatur zuordnen.¹⁴

¹¹ Herz 2002, S. XV.

¹² Herz 2002, S. XIII.

¹³ Herz 2002, S. XIV.

¹⁴ Vgl. Wolfzettel 2003, S. 15.

2.1 Pilgermotivation: Heilserwartung und Frömmigkeit

Nach der Vorstellung der mittelalterlichen Laienfrömmigkeit stellte die letzte Ruhestätte eines Heiligen die Kontaktstelle zwischen seiner himmlischen Existenz in der Nähe Gottes und seiner irdischen Gegenwart in den sterblichen Überresten im Grab dar. „Das Grab war auf Erden der Ort des Heiligen schlechthin.“¹⁵ Eine gefährvolle und kostspielige Pilgerfahrt zu einem heiligen Ort galt demnach als ein Mittel, das Heil der Seele zu befördern, indem man die sterblichen Überreste aufsuchte und damit die Gunst eines Heiligen erwarb. Wie die einführenden Bemerkungen zum Itinerar des Nürnberger Kaufmanns Tucher belegen, ist noch im „Herbst des Mittelalters“ (Huizinga) Frömmigkeit das vorrangige Motiv für eine risikoreiche Überfahrt nach Palästina, ins Heilige Land. In den Eingangsbemerkungen zu seinem Reisebuch berichtet Tucher, er sei am 6. Mai des Jahres 1479 im Alter von 51 Jahren ausgezogen,

„in dem namen allma^echtigen gotes / in willen und
maynung allein umb gotes ere und meiner sele sa^eligkeit
und keines rümes / fürwitzes noch ander leichtuertigkeit
willen / die heylige Stete / und besunder die ende do Cri
stus ihesus unser sa^eligmacher in seiner heiligen menscheit
sein leben und wesen gehabt / gewandelt / go^etliche wider-
werck erzaigt / und umb unsers hails willen sein manig-
feltiges pitters leiden / marter und todt gelitten / unnd sein
erlich leiplich begrebtuß erwelt und gehabt hat / besun-
ders sein heyliges grab zû Iherusalem / und fürbaß ander
seiner lieben heyligē rastung zû besuchen.“¹⁶

Die Voranstellung der religiösen Motivation ist bezeichnend, da der Pilgerbericht Tuchers laut Mummenhoff einen bereits „mehr auf das Thatsächliche

¹⁵ Angenendt 1997, S. 234.

¹⁶ Hans Tucher, fol. 1r; S. 9. Hinweise zum Umgang mit den ungedruckten Quelltexten: Bei den Stellennachweisen aus frühen Drucken wurde die Schreibweise der jeweiligen Vorlage nach Möglichkeit unverändert übernommen. Davon ausgenommen sind folgende Punkte: 1.) Die diakritischen Zeichen über u, gegenüber dem n und über dem y wurden übernommen, soweit diese sich im Typoskript abbilden ließen; 2.) Satzanfänge und Eigennamen wurden mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben; 3.) Die Formen der Buchstaben s (und sz) wurden auf die Buchstaben s und ß reduziert; 4.) Hochgestellte Vokale sind in den Belegstellen durch die Formen ae, ea, oa, oe, ue und û kenntlich gemacht; 5.) Die Schreibweise des konsonantischen u als v wurde im Rahmen der Zitation als u wiedergegeben; 6.) Konsonantische Nasallaute wurden nicht übernommen; 7.) Die Interpunktion der Zitate wurde behutsam der modernen Schreibweise angepasst; 8.) Die Seitenzahlen hinter den Angaben zur Folierung bzw. Paginierung der Grundtexte beziehen sich auf die Darstellung der Digitalisate mittels des „DFG-Viewers“.

[sic] gerichteten Sinn verräth [sic], wengleich auch dem Wunderbaren, [...], ein weiter Spielraum eingeräumt ist.“¹⁷ Nach einer redaktionellen Bemerkung Paschers ist der Pilgerbericht Tuchers insbesondere wegen des „geographischen, historischen und kaufmännischen Interesse[s]“¹⁸ des Reisenden von Bedeutung.¹⁹ Tucher war jedoch kein moderner Pilgertourist. Auch wenn er teilweise ältere Beschreibungsmuster umgestaltete oder ersetzte, indem er zeitgemäße Neuerungen einführte, und ungeachtet der Tatsache, dass er zeitweise „den Rang eines mittelalterlichen ‚Baedeker [s]‘“²⁰ innehatte, bleibt sein Bericht der literarischen Gattung der „Pilgerreiseberichte“²⁰ zugehörig. Da die realistischen Bildungselemente im Bereich des Kommentars verbleiben und ihnen keine erkennbare sinnstiftende Funktion zukommt, lässt sich zunächst die These bestätigen, dass Heilserwartung und Frömmigkeit das Grundmotiv für eine mittelalterliche Pilgerfahrt bildeten. Gegenüber Interpretationen, die das mittelalterliche Pilgerwesen vorschnell mit dem modernen Massentourismus gleichsetzen, wäre laut Helmer zu betonen, dass die frühbürgerliche Sakralmobilität (noch) vorrangig der „ontologische[n] Vergewisserung“²¹ diene.

2.2 Pilgergemeinschaft, Aufenthalt und Reisevorbereitungen (Venedig)

Tucher pilgerte in Gemeinschaft mit dem 61-jährigen Nürnberger Kaufmann und Ratsherren Sebald Rieter junior, den er in seinem Reisebuch namentlich als „walbrüder“ erwähnt.²² Umgekehrt weist auch der Bericht Rieters auf die Gemeinschaft mit Tucher und das gemeinsame Ziel der Reise hin:

„In nomen des almechtigen gottes, der aller-
heyligsten junckfrawen Marie und der heyligen junckfrawen Sant
Katherina ist hynach geschriben der wege von Nurnberg auss zu

¹⁷ Mummenhoff 1894, S. 766.

¹⁸ Pascher 1978, S. XIII.

¹⁹ Im Wortlaut ähnlich zu Tuchers und Rieters Schilderungen begründete auch der Nürnberger Patrizier Stefan Baumgartner seine Reise mit den religiösen Motiven der Frömmigkeiten und Nachfolge Christi: „Nach Christi unsers liebsten / herren unnd seligmachers geburt / 1498 jare bin ich, Steffan Baum- / gartner, mit dem fursten hertzog / Hainrich zu Sachssen nach dem / heyligen grab geraist, unnd solche / meine raiß zum gedechtnus / hierin beschrieben, was ich aldo / von hailtum zuo wasser / und landt gesehen hab.“ (Stefan Baumgartner, Reise zum Hl. Grab, S. 15).

²⁰ Herz 2002, S. XIV.

²¹ Helmer 2007, S. 22.

²² Rieter verfasste einen Bericht, der strukturelle Ähnlichkeit zur Darstellung Tuchers aufweist, aber in Duktus, Wortlaut und Erzählweise davon abweicht (vgl. Sebald Rieter jun., Reisebericht, S. 36-149). Die editorischen Anmerkungen der Herausgeber werden in der Zitation nicht übernommen.

dem heyligen grab gen Jerusalem und was heylicher stett unter-
wegen und da selbst in dem heyligen lande von den pilgramen
besucht werden, auf das kürztz, als Hans Tucher der elter und ich
Sewalt Rieter, bede von Nurmberg, mit sampt einem knecht den
weg gezogen und wie uns zu gestanden [...]

han ich dy selben vart sonderlich beschriben

piss widerumb gen Nurmberg.“²³

Nachdem sie ihren Knecht, mit dem sie von Nürnberg aus aufgebrochen waren, zu „Weissenburg“ und „Auchspurg“ entlassen hatten, begaben sich die Pilger über Landsberg, Innsbruck und Bruneck nach Venedig, das sie am 18. Mai 1479 erreichten. Bis zu ihrer Abfahrt gen Jaffa am 10. Juli logierten Tucher und Rieter im „teutzschen hauss“. Über die genauen Umstände der Unterbringung und über weitere Bekanntschaften, die die Pilger in Venedig machten, gibt der Bericht Rieters folgende Auskunft:

„Item zu Venedig lagen wir im teutzschen hauss zu herberg,
Hans Tucher in seiner kamer und ich Sewalt Rieter in Peter Im-
hoff kammer, dy öttwo der Mendel gewest.“²⁴

Der kaufmännisch geprägte Realitätssinn Tuchers kündigte sich bereits in Venedig an, wo er zunächst einen sprachkundigen Reiseführer für sich und seinen Gefährten gewann. Laut dem Bericht Tuchers verdingte sich bei den Reisenden ein in Venedig sesshafter Knecht namens „polo muffo“, der der „heidnischen sprach wol kunde“ war. Dieser verlangte für seine Dienste von beiden Wallbrüdern jeweils viereinhalb Dukaten Sold und zudem eine den klimatischen Verhältnissen im Heiligen Land und den Landessitten angepasste Garderobe („ein heýdnisch kleýd“):

„Also das wir beýde jm al
le monate / so lang wir sein die raýse zegeprauchē nottürf-
tig wa-ren zû sold geben so^alten vierdhalben ducaten / und
darzû ein heýdnisch kleýd / das alles sich einen ýeden mo
nat wol auff vier ducaten machet.“²⁵

In den darauffolgenden Verhandlungen mit dem Schiffspatron, „Miser augustini Conterini“ genannt, konnten die Pilger ihr kaufmännisches Geschick erneut unter Beweis stellen. Inhalt der Verhandlung war ein Sonderwunsch hinsichtlich der Rückfahrt. Tucher und Rieter planten, nach der Besichtigung der Heiligen Stadt direkt nach Venedig zurückzukehren und nicht, wie sonst

²³ Sebald Rieter jun., Reisebericht, S. 36.

²⁴ Sebald Rieter jun., Reisebericht, S. 37.

²⁵ Hans Tucher, Reisebuch, fol. 1v; S. 10.

üblich, weiter zum Sankt Katharinen Kloster zu reisen, das am Fuße des Heiligen Berges am Sinai im heutigen Ägypten lag.

„Dabey ward auch zwischen dem patron unnd unser sun
derlich gedingt unnd abgeredt / Ob geschehe das wir von
Iherusalem fürter gen Sant katarina nicht zügen / sun
dern mit jm gen Venedig faren würden.“²⁶

Tucher und Rieter besuchten die Klöster, heiligen Leichname und ehrwürdigen Reliquien Venedigs.²⁷ Minutiös beschreibt Tucher die heiligen Stätten und die in Venedig gewährten Ablässe an zeitlicher Sündenstrafe. Zu den Glanzpunkten des Venedigaufenthalts, mit denen sich die Pilger die lange Wartezeit bis zu ihrer Abreise verkürzten, gehörte der Ausflug zum wunder-tätigen Grab des Heiligen Antonius von Padua, circa dreißig Kilometer westlich von Venedig gelegen:

„[]²⁸ Item so ein pilgram So lange zû
Venedig belib / mo^echt einer auch das heyltum zu padau
sûchen in den kirchen als hernach steet. [] Itē zû Padau jn
einer kirchen zû Sant Anthoni / do ligt ei heyliger münich
Sant Antonius genant der ist parfûser orden gewesen
ist und noch in dem selben Closter ta^eglich grosse zaichen
tût.“²⁹

Rieter berichtete nicht nur über die vor Ort befindlichen heiligen Stätten und Heiligtümer, er empfahl ausdrücklich eine Wallfahrt zu den Heiligtümern Paduas („Bawdaw“), insbesondere zur Grablege des Franziskanermönches Antonius, dessen heilige Reliquien täglich große Wunder wirkten und dessen „wohl geweihte Stätte“ noch in der Faust-Dichtung Goethes eine parodistische Erwähnung findet:

„Item so aynich pillgram als lang zu Venedig bleiben,
mügen sy auch besuchen das heyltum zu Badaw in den kirchen,
als hynach stett. Item in einer kirchen zu Sant Anthony da ligt
ein heyliger münch Sanctus Anthonius, der ist barfuser ordens
gewest in dem selben closter, der heylig thut teglich grosse zaichen.“³⁰

²⁶ Hans Tucher, Reisebuch, fol. 2r; S. 11.

²⁷ Vgl. Hans Tucher, Reisebuch, fol. 1v-2r; vgl. Sebald Rieter jun., Reisebericht, S. 38.

²⁸ Bei den Markierungen „[]“ handelt es sich um Platzhalter für aus dem Gebrauch geratene Satz- bzw. Sonderzeichen, die in Wiegendruck (Inkunabeln) aus der frühen Neuzeit häufig gefunden werden können, sich aber schwer in eine moderne Typographie übertragen lassen.

²⁹ Hans Tucher, Reisebuch, fol. 3r; S. 13.

³⁰ Sebald Rieter jun., Reisebericht, S. 39.

Pilgerberichte des ausgehenden Mittelalters beinhalten einerseits genaue Angaben über Entfernungen und die Lage heiliger Stätten, andererseits geben sie Auskunft über die weltlichen Interessen ihrer Verfasser. Die Exkurse in den Bereich des Weltlichen und Profanen lassen sich mit einem Ergänzungsband zu einem Lexikon vergleichen. Ihnen kommt der Status eines Nebenberichts zu dem Verzeichnis der Reisestationen und Entfernungsangaben zu. Diese zu der eigentlichen Beschreibung hinzugefügte Glosse begründete eine eigenständige Tradition realistischer Bildungsinhalte, die an Ausdehnung und Umfang im Laufe der Zeit deutlich zunahmen. Doch auch wenn er in seinen Bericht „persönliche Erlebnisse und Beobachtungen“³¹ mit einfließen ließ, räumte insbesondere Tucher der Schilderung des Heiligen einen breiten Raum ein.

3. Spurensuche nach Elementen realistischer Bildung in spätmittelalterlichen Heiliglandfahrerberichten

Im Spätmittelalter erfolgte die „meerfahrt“ nach Jerusalem üblicherweise von Venedig bis zur Hafenstadt Jaffa in Bögen von Küste zu Küste bzw. von Insel zu Insel.³² Zu den besonderen Anstrengungen zählten: widrige Winde, die die Weiterfahrt verzögerten, Unfälle³³, Unstimmigkeiten mit dem Schiffspatron oder die Begegnung mit fremdländischen Schiffen, deren Besatzungen den Pilgern mitunter feindlich gesonnen waren und die – wenn alles gut ging – glimpflich abliefen. Von feindlichen Begebenheiten wussten die Pilgerfahrer mitunter vom Hörensagen zu berichten. Die Stationen ihrer Reise beschreiben Tucher und Rieter übereinstimmend wie folgt: von Venedig aus ging es nach Parentz (Pore in Istrien), von dort entlang der dalmatinischen Küste über Zadar (Zara), Lesina (Hvar), Kursula (Korčula), Roguss (Dubro-

³¹ Pascher 1978, S. XIII.

³² Tucher und Rieter stachen von Venedig aus am 10. Juli 1479 in See, Baumgartner verließ Venedig am 21. Juli 1498. Baumgartner, der im Gefolge des Herzogs Heinrich des Frommen von Sachsen († 1541) das Heilige Grab besuchte, vermerkte in seinem Bericht, dass seine Galeere zwei Tage vor Anker lag und „teglichenn auf ein gueten gengen wint“ wartete und, dass schließlich am dritten Tag der Reise ein „wieder windt“ aufkam. Das Schiff erreichte die Stadt Pula („Parentz“) an der Südküste der Halbinsel von Istrien am 27. Juli 1498 und lag dort drei Tage fest, so dass sich die Weiterfahrt bis zum 30. Juli 1498 verzögerte. „Do lag(en) / wier still 3 tag unndt speisten das schiff.“ (Stefan Baumgartner, Reise zum Hl. Grab, S. 19).

³³ Baumgartner berichtete von einem Feuer, das aber noch gerade gelöscht werden konnte, bevor ein größerer Schaden entstand: „Item am 10. tag Julius zu nacht khamne wier / inn ein große sorg, wann ein feuer inn dem / schiff außkham inn einem kasten. Da stundt / viel pulffer, aber wier leschtestens mit gotes / hulff paldt, dass kein schadt geschah“ (Stefan Baumgartner, Reise zum Hl. Grab, S. 20).

vnik) bis zu den Inseln Corfon (Korfu), Modon (Methoni), Rodix (Rhodos) und Cippern (Zypern). Von Zypern aus steuerte der Patron schließlich die Hafenstadt Jaffa an, wo die „meerfahrt“ ins Heilige Land endete.

3.1 Landeskundliche und baugeschichtliche Besonderheiten (Rhodos)

Eine zentrale, für die Suche nach Elementen einer realistischen Bildung bedeutsame Station auf dem Weg ins Heilige Land war die Insel Rhodos. Im Rahmen der Landgänge hatte Tucher die Gelegenheit, die baugeschichtlichen Besonderheiten fremder Städte und Länder zu beobachten, wobei insbesondere die architektonische Leistung der starken Befestigungsanlage der Insel Rhodos die Aufmerksamkeit des Kaufmanns auf sich zog:

„Die insel Rodis ist
fast kostlich unnd pirgig / mit gewild / tha^elen überflüssig.
Auch wo man über mo^are wil so muß man bey Rodis zů
kommen. In der selben insel ist ein stat gehäyssen Rodis
hübsch und fast starck mit hohen mauren und ungewin
bern prüstweren gebauen / und mit so grossen steinen das
es ungeho^ert ist zesagen / menschlichen henden söllichz zu
vermügen.“³⁴

Rieter, der die baugeschichtlichen Eigentümlichkeiten der Insel ebenfalls zur Kenntnis nahm, ließ seine Beschreibung weniger ausführlich ausfallen:

„Item Rodiss ist gar ein wol erpauhne statt von gmewr und thurnen
zw de were und sind vor der statt am mere 12 thurne mit wint-
mülen.“³⁵

Als Beleg für eine realistische Bildung mittelalterlicher Pilger eignen sich die genauen Beschreibungen architektonischer und geographischer Besonderheiten, weil sie ein konstantes Beschreibungsmuster innerhalb des Kommentarteils darstellen.

3.2 Heidnisches Toposwissen (Zypern)

Neben dem religiösen Wissen über die besichtigten Heiligtümer und dem situativen Erfahrungswissen, das die Verfasser sporadisch in ihre Itinerare verwoben haben, enthält der Bericht Tuchers auch literarisches Toposwis-

³⁴ Hans Tucher, Reisebuch, fol. 7v-8r; S. 22-23.

³⁵ Sebald Rieter jun., Reisebericht, S. 49.

sen³⁶ über die Zerstörung Trojas, welche der Legende nach auf dem Eiland Rhodos ihren Ausgang nahm:

„[] Von d insel Rodis ist des ersten die Edel
Stat Troÿa ersto^ert worden / aufz ursachen das man sagt
es wa^r do ein wider mit einem gulden vell / als in den hÿ
storien vollkommenlich begriffen wirt.“³⁷

Ein frommer Pilgerbericht muss diesem Umstand nicht unbedingt Rechnung tragen. Durch Darlegungen von Auszügen aus der „hÿstori“ suggeriert Tucher, dass er mit der heidnischen Erzähltradition durchaus vertraut war. Tucher verstand es, seine Vertrautheit mit dem Inhalt der Legende sozusagen beiläufig zur Sprache zu bringen. Dies zeigt eine Schilderung der zum Herrschaftsgebiet Venedigs gehörenden Insel Zypern („Zÿrigo genannt“), die genauere Kenntnisse über den Topos des Raubes der schönen Helena enthält. Weitere Hinweise auf die Heiligtümer der Insel liefert das Reisebuch hingegen nicht:

„In diser insel hat pa
ris von Troÿa die scho^anen Helena des künigs menelay
weib auff einem grossen fürsten hof erpult / unnd zû falle
und sÿ fürter mit jm zû schiff gen Troÿa gefu^ert. Darum
nachuolgent die kriecken unwillen empfiengen unnd für
Troÿa zugen. Als das die hÿstori von troÿa eigentlicher
anzaigt.“³⁸

Im Bericht Rieters finden sich ähnliche Ausführungen über den Trojanischen Krieg, die ebenfalls den Raub der schönen Helena beinhalten. Diese Anmerkungen sind auf die Schilderung der Insel Zypern begrenzt:

„Item in der
insel hat Paryss von Troya dy schone Helena, des koniges Menolay
weib, uff einen grossen fürsten hoff erpulet und zu fall pracht
(fol. 37) und dy fürter mit im zu schiffe gen Troya geführt, da-
rumb dann nochvolgend dye Krichen unwillen entpfingen und für
Troya zugen.“³⁹

³⁶ Friedericke Hassauer klassifiziert die Heterogenität der sich in der volkssprachlichen Reiseliteratur überlagernden Wissensbestände in die Kategorien „Toposwissen“ und „Beobachtungswissen“. Toposwissen bezeichnet nach Hassauer „schriftlich überliefertes ‚geographisches‘ Wissen, vor allem der Antike und der Bibel, dessen Glaubwürdigkeit sich der Tradition verdankt“ (Hassauer 1986, S. 296). Der Kategorie des Toposwissens stellt Hassauer die Kategorie des „Beobachtungswissen“ gegenüber, das auf eigener Anschauung und persönlicher Erfahrung beruht.

³⁷ Hans Tucher, Reisebuch, fol. 7v; S. 22.

³⁸ Ebd.

3.3 Schilderungen zwischen Heilsorientierung und Realitätssinn (Jaffa – Ramla – Jerusalem)

Die Einreise ins Heilige Land und die Ankunft werden als Kollektiverlebnis geschildert, das den Verfassern ferner Gelegenheit bot, in ihre Berichte Wertungen mit einfließen zu lassen. Nach ihrer Ankunft „sungen alle nach loblicher gewonhait: ‚Te deum laudamus‘, ‚Salve, regina‘,..“³⁹ Die Freude der glücklichen Überfahrt währte der Beschreibung zufolge allerdings nur kurz, denn die Reisegruppe musste eine schikanöse Einreiseprozedur über sich ergehen lassen. Die ausführliche Schilderung der „erkennungsdienstlichen“ Behandlung zeigt zum einen, dass den Verfassern an einem wirklichkeitsgetreuen Bericht der Ereignisse gelegen war. Zum anderen schaffte der umfassende Bericht über die Behandlung einen Hintergrund, der es ermöglicht, den Bekenntnischarakter der Fernpilgerfahrt hervorzuheben. Beim Leser entsteht somit der Eindruck, die Reisegruppe habe die Willkür der Heiden vor allem darum gleichmütig erduldet, um ein Zeugnis für ihren Glauben abzulegen.⁴¹ Von der Hafenstadt Jaffa aus ging es auf einem Esel über Roma (Ramla) nach Jerusalem. Wohlbehalten dort angekommen, entfaltete der Kaufmann Tucher, wie sein Reisebericht belegt, ein lebhaftes Eigeninteresse für weltliche Sehenswürdigkeiten, während der Bericht Rieters eine kluge Zurückhaltung erkennen lässt. Ein Grund für die Zurückhaltung mag gewesen sein, dass Fernpilgerfahrten zu den Familientraditionen der Rieters gehörten.⁴²

³⁹ Sebald Rieter jun., Reisebericht, S. 49.

⁴⁰ Sebald Rieter jun., Reisebericht, S. 51; vgl. Hans Tucher, Reisebuch, fol. 10v; S. 28.

⁴¹ Wie Rieter berichtet, verzögerte sich die Einreise, obwohl der Patron des Schiffes „des Soldans trutzelman“, also dem Statthalter des Sultans von Kairo, „schanckung, presentt genant“ (Rieter jun., Reisebericht, S. 52) überbrachte. Ungeachtet der Verehrungen wurden die Formalitäten eingehalten. Dem Bericht Rieters ist zu entnehmen, auf welche Art und Weise die Beamten des Sultans ihre Vorherrschaft im Heiligen Land inszenierten. „Item als wir, an das lant tratten, sassen dy heydenischen herren alda mit sampt einem schreiber, der uns alle mit sampt unser veter namen beschreib, und wurden auch da alle in ein öd gewelb gezalt, darinn wir drey tag und nacht lagen, piss dy heyden nach irm gevallen mit dem patron aynig (fol. 40) umb den tribut wurden und allerley irer nottorft von den gallioten gekauft hetten“ (Sebald Rieter jun., Reisebericht, S. 53). Tucher beschreibt den interkulturellen Umgang ein wenig anschaulicher: „und als wie an das landt tratten Sassen / die heydnischen hern aldo auff tebichen an der erden mit / einem schreiber der unns alle mit unser va^etter namen an / schraib und wurden auch do alle in ein o^eds gewelb und / loch gezelt darinnen wir drey tag un drey na^echt müsten / ligen“ (Hans Tucher, Reisebuch, fol. 9v; S. 26).

⁴² Genauere Angaben zur Familientradition der Fernpilgerfahrten nach Rom, Santiago und Jerusalem finden sich in den einleitenden Bemerkungen zum Familienbuch von Röhricht und Meisner: „Unter allen deutschen städten [sic] hat wohl keine einzige, vielleicht nur Lübeck ausgenommen, eine solche reihe [sic] von Jerusalemfahrern und pilgern [sic] aufzuweisen als Nürnberg und unter den geschlechtern [sic] jener ehrwürdigen reichsstadt [sic] ragen

Dieser gibt an, dass der Schiffspatron ihm namentlich bekannt sei, denn er habe bereits den Vater „vor 15 jaren auch gen Jerusalem gefürt.“⁴³ Vieles, was Tucher neu und außergewöhnlich erschien, war Rieter bereits aus den mündlichen Erzählungen und den schriftlichen Berichten über die Pilgerreise Sebald Rieter des Älteren bekannt. Nach den Angaben Röhrichts und Meisners setzte die Familie Rieter die Tradition der frommen Heiliglandfahrt bis ins frühe 17. Jahrhundert fort: „Sebald Rieter junior, der am hofe des herzogs [sic] Ludwig zu Landshut erzogen worden war, ging mit Hans Tucher und anderen 1479 nach dem heiligen lande [sic], Estachius Rieter 1498; ihnen folgten und 1608 oder 1609 Hannibal und Joachim Rieter.“⁴⁴

Zu den Einschüben weltlichen Erfahrungswissens zählen neben den Beschreibungen landeskundlicher Besonderheiten und den Anleihen an die heidnische Erzähltradition die individualistische Berichterstattung über besondere Reisebegebenheiten sowie die Darstellung des Fremden unter dem Gesichtspunkt der Heilkunde. Beide Autoren erheben Anspruch auf Realitätsnähe, was sich darin zeigt, dass ihre Berichte märchenhafte Ausschmückungen vermeiden. Auch lassen sich in den Texten Elemente mit beratendem Charakter aufzeigen. Die Anweisungen zur sicheren und bequemen Durchquerung des Heiligen Landes weisen darauf hin, dass die Pilgerreiseberichte von Tucher und Rieter dazu dienen sollten, zukünftigen Heiliglandfahrern die Reise zu erleichtern.

3.4 Individualistische Berichterstattung (Berg Zion)

Glanz-Blättner vertritt in ihrer Untersuchung „Andacht und Abenteuer“ die These, dass der pilgernde Geschäftsmann Tucher gegenüber seinem Wallbruder Rieter im Heiligen Land als „individualistischer Berichterstatter“ auftrat, weil dieser den Leser mehrfach über „individuelle Einzelaktionen“⁴⁵ informiert. Als Beleg für ihre These führt Glanz-Blättner eine Stelle im Rahmen der Schilderung des Klosters auf dem Berg Zion an, die davon berichtet, dass Tucher den Mönchen eine Sonnenuhr angefertigt hat:

„Ich machet auch den münichen an die kirchen
auff dē perg Syon ein sunen or / dß sý allweg sehe mügē
umb welche zeit es am tag ist / so die sunen scheint. Zū der
ore sý groß freüd un̄ gevallen ha^eten. Es regnet gar selten

wieder zwei besonders hervor, das der Ketz el und Rieter, welche beide jetzt ausgestorben sind“ (Röhricht / Meisner 1884, S. 1).

⁴³ Sebald Rieter jun., Reisebericht, S. 37.

⁴⁴ Röhricht/Meisner 1884, S. 2.

⁴⁵ Glanz-Blättner 2000, S. 289.

jm jar daselbst / dan nur im november un december. Ich
 machet in die ore gegen dē mittag an die kirchen so hoch
 das die enj stund zaigen mag un in an vil endē jm closter
 dienet / do sȳ di sehen mügen.⁴⁶

Zwischen den Franziskanermönchen und den Pilgern kam es, folgt man den Schilderungen Rieters, zu keiner erwähnenswerten zwischenmenschlichen Begegnung oder gar einem Erfahrungsaustausch. Bei seiner Berichterstattung nimmt Rieter die „objektivere“ Perspektive der pilgernden Bruderschaft ein und enthält sich dabei des persönlichen Kommentars. Man kann der These Glanz-Blättners mit der Einschränkung beipflichten, dass die Gesamtkonzeption der Pilgerreiseberichte – im Gegensatz zu den zeitlich späteren Berichten über Abenteuer- und Entdeckungsreisen – heilsorientiert bleibt.

3.5 Anweisungen für zukünftige Reisende (Berg Zion)

In gewisser Weise lassen sich die Nürnberger Jerusalemfahrer als frühe Bildungsreisende bezeichnen. Unzutreffend wäre es allerdings, von ihnen als Pädagogen zu sprechen, denn die Bestandteile von Topos-, Erfahrungs- und Einzelwissen, die ihre Berichte beinhalten, haben nahezu durchgängig informativen Charakter. Bei der Einweisung der Neuankömmlinge durch die ortskundigen Mönche wird das gebräuchliche Schema der Berichterstattung über die Stätten des Heiligen Landes und ihrer Kommentierung punktuell durchbrochen. Hier nimmt der Bericht deutlich instruktive Züge an und zwar in der Weise, dass Tucher innerhalb des Kontextes der überlieferten Belehrungen noch einmal eigenständige Akzente setzt. Dabei wird deutlich, dass ihm nicht nur am Seelenheil gelegen war, sondern auch daran, zukünftige Reisende vor Schaden an Leib und Leben zu bewahren.

Als Informationsquelle für seine „disziplinierend“ – im Sinne einer allgemeinen Schadensprävention – gemeinten Ratschläge dienten Tucher die Ausführungen eines Mönchs des Monte-Sion-Konvents, welche dieser den Reisenden „am ersten tag des monats Augusti“⁴⁷ 1479 bei der sonntäglichen Morgenmesse mit auf den Weg gab. Üblicherweise erfolgte die Einweisung der Pilger in die örtlichen Gepflogenheiten im Rahmen der ersten Andacht. Während Rieter die Messe lediglich dem Inhalt⁴⁸ nach wiedergibt, rekonstruiert Tucher die wörtliche Rede des Mönchs. Dadurch, dass er den belehrenden Duktus in seinen Text übernimmt, entsteht der Eindruck einer direkten „erwachsenenbildnerischen“ Ansprache:

⁴⁶ Hans Tucher, Reisebuch, fol. 28r; S. 63.

⁴⁷ Hans Tucher, Reisebuch, fol. 10r; S. 27.

⁴⁸ Sebald Rieter jun., Reisebericht, S. 54f.

„[] Ir aller außerweltē unsers herrn ihesu christi / Es ist not
türfftig eüch zū underweÿsen wie ir eüch halten so⁴⁹llet in
eüer heÿligen pilgramschafft und wallfart / auff dz ir nit
verlieret die mu^ae / arbeÿt und zerung die ir piß her getan
habt / Darumb so verkünde ich eüch fünfferleÿ zemerken.“⁴⁹

Von den fünf Maßregeln betreffen lediglich vier die Pilgerfrömmigkeit. Die fünfte Instruktion besagt allerdings, dass die Pilger unter allen Umständen vermeiden sollen, „der heÿden greber“⁵⁰ zu begehen, andernfalls drohe ihnen von den Einheimischen „hart geschlagen“⁵¹ zu werden.

3.6 Heilkundliches Einzelwissen (Totes Meer)

Wie Mummenhoff bemerkt, schenkten Pilgerreisende „dem Wunderbaren“⁵² ihre besondere Aufmerksamkeit. Doch auch Bestände von Einzelwissen, die das Heil des Körpers – oder aus heutiger Sicht die Gesundheit – betreffen, gehören zum Inventar jener realistischen Bildungselemente, die sich den Berichten der Nürnberger Kaufleute entnehmen lassen. Tucher erläutert im Rahmen der Schilderung des Toten Meeres die heilende Wirkung eines Schlangengiftes, welches vor Ort gewonnen wurde. Hier verbindet Tucher heilkundliches Einzelwissen mit naturkundlichen Beobachtungen, wobei er sich durch sein Wissen um die exakte Bezeichnung des Theriak von der Redeweise des „gemeinen Volkes“ abzugrenzen versucht, das die Arznei unter dem gebräuchlichen Namen „triackers“ kannte:

„An disem todten mer wirdt auch gefangen
die vergifftte schlange thirus genant davon der tiriaca dē
das gemein volck in teütscher zungen / triackers nennet ge
macht und geheÿssen ist. Der wurm oder schlang ist beÿ
einer halben ellen lang / und eines gūten fingers dick / und
ist gelbfarbe mit ein wenig rot vermischte / unnd ist plint
wider sein gifft hilfft kein ertzney.“⁵³

Eindrücklich beschreibt Tucher das gefährliche Verfahren, mit dem man das berühmte Allheilmittel aus dem Schlangengift des „wurms“ extrahierte. „Popularisierte Heilkunde fand sich in Form von gesammelten, ursprünglich von Hofärzten für ihre Herrscher verfaßten Ratschlägen (,consilin’), Diätvorschriften (,regimina’) und Herbarien“,⁵⁴ wie Zenner in ihrem Überblickswerk

⁴⁹ Hans Tucher, Reisebuch, fol. 10r; S. 27.

⁵⁰ Hans Tucher, Reisebuch, fol. 10v; S. 28.

⁵¹ Ebd.

⁵² Mummenhoff 1894, S. 766.

⁵³ Hans Tucher, Reisebuch, fol. 30r; S. 67.

⁵⁴ Zrenner 1981, S. 143.

über die hochmittelalterliche Heiliglandfahrt bemerkt. Die These Zenners lässt sich insofern bestätigen, als die Schilderungen Tuchers den medizinischen Erkenntnisstand der Zeit über den Theriak in vereinfachter Form wiedergeben.⁵⁵

Ein Vergleich des Kommentars des heilkundlich gebildeten Laien mit den Ausführungen der medizinischen Fachprosa des Spätmittelalters zeigt, dass den Gelehrten die heilende Wirkung des Theriaks durchaus bekannt war. In der Schrift „Ein nutzlich Regiment der Gesundtheyt“ aus der Feder des medizinischen Beraters des spanischen Hochadels und Leibarztes von Kaiser Karl V. († 1558), Luis Lobera de Avila († 1551), die in der Bearbeitung und Übertragung des „Artzney Doctors zů Lādsperg“ Michael Krautwadels vorliegt – über dessen genaue Lebensdaten die Forschungsliteratur keine zuverlässigen Auskunft gibt – heißt es über die von Tucher beschriebene Arznei:

„Das LVI Capitel von dem
triackes / unnd wie er gebraucht soll
werdenn.
AVicenna sprichtt / das der triackers ein
genommen all wochenn einer ponen
groß mitt safft der granato^epfel / ist
nutz wider all giffit / doch das darauff
in drey oder vier stunden nichts geessen werd / des
gleichen sagt er von dem metridat / terra sigillata /
unnd bolo armeno / welliches seind arzney wider dß
giffit / darauß manigerley componiert mag werdē.“⁵⁶

Krautwadel, der sich neben der praktischen Heilkunde mit Sternendeutung befasste, war Autor der „Practica teutsch“, welche im Jahr 1530 erschien. Seinem Landesherren empfahl sich Krautwadel zunächst als ein der „freyen künst unc Artzney doctor“. In der einführenden Bemerkung zu seinem Werk heißt es weiter:

„Hochwirdiger Fürst Genediger Herr
wie groß vō no^eten sey einem yeglichē
Artzet das er sey erfārē in der Astrono
mey / zeigt uns an Galienus und Aui-

⁵⁵ „Die beiden ersten, Theriak und Mithridat gehörten zu den höchstgeschätzten, sagenumwobenen Schutzmitteln, die hauptsächlich in Pestzeiten angewendet wurden. Theriak sollte ursprünglich gegen Schlangenbiß [sic], später auch bei anderen Vergiftungen und seit dem 14. Jahrhundert besonders bei Pest dienlich sein. Angeblich von *Neros* Leibarzt *Andromachus* erfunden, gelangte der Theriak durch arabische Vermittlung ins mittelalterliche Abendland, wo er seinen festen Platz in der Apotheke erlangte“ (Eis 1982, S. 120; Herv. i. Orig.).

⁵⁶ Luis Lobera de Avila/Michael Krautwadel, Ein nutzlich Regiment, fol. 81v; S. 174 [= fol. LXXXIv].

cēna sprechēd / kein kräckheit mag vol-
 komen erkent noch curiert werden / ee
 und ir ursach erkent werd. [...] Nun ist
 aber oft angezeit durch vil / das der merer teil unserer /
 anligē vo den himlischen corporen herab kumpt also vō
 der erstē fūrnemstē ewigē und unzersta^rlichē ursach di /
 nit altet.“⁵⁷

Die Erwähnung von Galen (Galenus) und Avicenna (Auicēna) geben Aufschluss darüber, dass sich die hofärztliche Heilkunde im Spätmittelalter an der Viersäfte- und Temperamenten-Lehre orientierte, zugleich liefern sie Hinweise darauf, welche Impulse von der Rezeption arabischer Quellen auf die Gesundheitsvorstellungen im christlichen Abendland ausgingen. Erkenntnisse über den Zusammenhang von Astronomie und Medizin, die nach den Vorstellungen der mittelalterlichen medizinischen Fachprosa den Kern des heilkundlichen Wissens des Arztes ausmachten, weil sie eine umfassende Ursachenforschung ermöglichten, finden erwartungsgemäß im frommen Pilgerbericht Tuchers keine Erwähnung.

4. Abgrenzung gegenüber märchenhaften und fabelhaften Ausschmückungen anderer Reisender (Baumgartner)

Röhricht und Meisner gehen davon aus, „dass Tucher die persönlichen Erlebnisse und Beobachtungen genauer und ausführlicher behandelt, während doch Sebald Rieter wieder eine fülle [sic] von angaben [sic] bietet, die trotz ihres interessanten Inhalts von Tucher übergangen sind.“⁵⁸ Beide Berichte zeugen gleichermaßen von der grundständigen Religiosität und dem ausgeprägten Realitätssinn ihrer Verfasser. Der Wirklichkeitssinn zeigt sich unter anderem darin, dass Tucher und Rieter es vermieden, ihre Berichte durch legendarisches Erzählmateriale auszuschnücken. Fabelhafte und märchenhafte Ausschmückungen kennzeichneten zum Beispiel den ursprünglich in französischer Sprache verfassten fiktiven Bericht Jean de Mandevilles über seine Reise durch das Heilige Land, Indien und China. Allein die Übertragung, die aus der Feder des Domherren zu Metz, Otto von Diemeringen († 1398), stammte, der den Text wahrscheinlich bei seinem Studium der *artes* in Paris kennenlernte, brachte es bis zu seiner ersten Drucklegung (Basel 1480/81), wie Klaus Ridder bemerkt, auf 44 Handschriften.⁵⁹

⁵⁷ Michael Krautwadel, *Practica Teutsch*, S. 2.

⁵⁸ Röhricht/Meisner 1884, S. 4.

⁵⁹ Wie Klaus Ridder hinsichtlich der Überlieferungsgeschichte bemerkt, druckte Bernhard Richel um 1480/81 eine Übertragung des handschriftlich überlieferten Textes. Siegmund Fey-

Im Jahr 1498, ein Jahr nach Tucher und Rieter, bereiste der ebenfalls aus Nürnberg stammende Patrizier Stefan Baumgartner († 1525) das Heilige Land. Baumgartner reicherte seine Beschreibung der Insel Rhodos mit einer Darstellung fabelhafter Tierwesen an, die er mit der Beobachtung der Fremdheit der Inselbewohner verband:

„Inn derselbigen ist mannicherlei glaubn
unnd vlockh auß allen landen. [...]
 Auch inn derselbigen
innselln ist gar viel seltzams geligel unndt
etliche thier. Auch hat man unnnß ein hundert
geweist unndt sehenn lassenn zu Rodies, denn
soll ein vogel ausgeprußt haben auß einem
ay. Dann hat der Turckh dem hochmaister
geschickt. Derselbige hundert hat ein gestaltdt
alss ein windt, unndt hat kein har, unndt hat eine
farb alß ein Moor; ehr ist auß denn cleoan alß ein vogel.“⁶⁰

Auch wenn sie die Befestigungsanlagen der Insel Rhodos detailliert beschrieben und es nicht versäumten, an anderer Stelle heidnisches Toposwissen über den Raub der schönen Helena zu kolportieren (vgl. 3.1 und 3.2), waren Tucher und Rieter sichtlich darum bemüht, auf jene märchenhaften und volkstümlich überzeichneten Ausschmückungen zu verzichten, mit denen Baumgartner seinen Bericht würzte.

5. Schluss: Bildungstheoretische Bedeutung der Fernpilgerfahrt als Grundlage eines intergenerativen Lernprozesses

Die frühbürgerliche Kultur war durch grundständige Religiosität und einen utilitären Realitätssinn geprägt. Realistische Bildung war für Tucher und Rieter von Belang, jedoch maßen sie ihr keine sinnstiftende Bedeutung bei. Einschränkung muss hinzugefügt werden: Frühbürgerliche Bildung, die sich in einem Spannungsfeld zwischen Frömmigkeit und Nützlichkeit bewegte, ist von der Bildung im emphatischen Sinne, d.h. einem Bildungsideal, das die „Verwirklichung [...] einer bürgerlichen Gesellschaft von Freien und Gleichen“⁶¹ einfordert, abzugrenzen. Tucher gab das tradierte Darstellungs-

erabend nahm eine Übertragung des Reiseberichts Jean de Mandevilles unter dem Titel „Das Buch des Ritters Johann von Montevilla“ in sein „Reyßbuch des Heilige Landes“ (1584) auf, vgl. Ridder 1992, S. 10.

⁶⁰ Baumgartner, Reise zum Hl. Grab, 24f.

⁶¹ Adorno, GS VIII, S. 97.

schema des Pilgerberichts (Hinreise, Aufenthalt im Heiligen Land und Rückreise) nicht auf, sondern erweiterte das Schema, indem er es literarisch ausgestaltete. Auf diese Weise macht er den Pilgerreisebericht fähig „zur Aufnahme systematisch angelegter Reiseinformationen“. ⁶² Solange sich jedoch auf dem (aus eigener oder fremder Anschauung gewonnenen) Erfahrungswissen, Toposwissen und Einzelwissen keine Hoffnung auf innerweltliche Erlösung gründete, konnte der aufkeimende frühbürgerliche Realismus neben der christlichen Heilskonzeption (Pilgerschaft = Mühe, Arbeit und Zehrung) bestehen.

Fernpilgerfahrten schärften den Realitätssinn der Reisenden und erweiterten ihren regional geprägten Erfahrungshorizont, was der frommen Absicht jedoch nicht widersprechen musste. Neben der heilsorientierten Konzeption blieben die Elemente realistischer Bildung zwar randständig, die wirklichkeitsnahe Darstellung von Einzelaspekten lässt dennoch den Rückschluss darauf zu, dass sich frühbürgerliche Reisende bereits um eine Inventarisierung ihrer auf Erfahrung basierenden Kenntnisse bemühten. So erweist sich beispielsweise das medizinische Einzelwissen, über das Tucher verfügte, im Vergleich mit dem damaligen Stand des gelehrten medizinischen Fachwissens als Halbwissen. Gleichwohl lässt das aufkeimende weltliche Interesse erkennen, dass das Bürgertum jene realistische Bildungskonzeption, die mit der Aufklärung zum Durchbruch kam, im 18. Jahrhundert nicht erst erfinden musste. Es ist wahrscheinlich, dass das frühe Bürgertum im Hinblick auf die Dimension der Sachkenntnis, Welterfahrung und Wissensorganisation gegenüber weiten Teilen der Feudalität (insbesondere dem Landadel) sowie den unterbürgerlichen Ständen realiter avanciert war.

Weite bürgerliche Kreise konnten demnach auf autodidaktisch erworbene Erfahrungen und implizite Bestände von Einzelwissen (ihrer Vorfahren) aufbauen, die, wie im Falle der Nürnberger Patriziergeschlechter Tucher und Rieter, mündlich und schriftlich von einer Generation an die nachfolgende weitergegeben wurden. ⁶³ Mitglieder der Familie Rieter unternahmen laut Diefenbacher im 14. und 15. Jahrhundert Fernpilgerfahrten nach Santiago de Compostela (1384; 1428; 1462), Rom (1450) und Jerusalem (1471; 1498), wobei die Familientradition bis ins 18. Jahrhundert hinein dokumentiert ist. ⁶⁴

Die in binnenfamiliären Räumen kursierende frühbürgerliche Bildung war naturgemäß exklusiv, wenngleich auf kulturelle Teilhabe hin angelegt. Reiseberichte mittelalterlicher Heiliglandfahrer schufen die Grundlagen für eine realistische, immanente und gleichsam traditionsverbundene Weltsicht. Zumeist berücksichtigen Apologeten wie Kritiker des bürgerlichen Bildungs-

⁶² Herz 2002, S. XV.

⁶³ Vgl. Röhrich/Meisner 1884, S. 2.

⁶⁴ Vgl. Diefenbacher 2003, S. 612.

ideals ihren genealogischen und intergenerativen Aufbau kaum, obwohl jene Gehalte, die Bildung als individuelle Aneignungsform der hoch- und spätbürgerlichen Kultur auszeichnen, offenkundig aus dem Erfahrungsschatz frühbürgerlicher Familien hervorgingen.

In bildungstheoretischer Hinsicht lassen sich auf der Grundlage der Ergebnisse der Untersuchung vorläufig nachfolgende Thesen formulieren:

- a) *Zweifel an der Planbarkeit des Bildungsgeschehens*: In historischer Perspektive können Postulate (der empirischen Bildungsforschung) und Formen fälscher Anerkennung (wie die des Bildungsaufsteigers) als zweifelhaft zurückgewiesen werden, die behaupten, ein Rückstand an Bildung ließe sich innerhalb einer Generation durch individuelle Willensanstrengungen aufholen. Auch wenn Bildung als Privileg nach Adorno die „Erbschaft alter Unfreiheit“⁶⁵ anhaftet, so führt der Zwang, sie unter den Bedingungen, die objektiv „Anpassung“ (an Standards) einfordern, mit Blick darauf, die Vorteilhaftigkeit ihres (äußeren) Anscheins – nämlich in Form von Zertifikaten – besitzen zu wollen, lediglich in die Aporie des Halbgebildeten, der eine „Selbsterhaltung ohne Selbst“⁶⁶ betreibt.
- b) *Zweifel an der Machbarkeit des Bildungserfolgs*: Die Erfahrungen, die reisende Kaufleute im ausgehenden Mittelalter sammelten und die sie in ihren Itinerarien reflektierten, erlaubten es ihnen und ihren Nachkommen, sich versuchsweise „von der Tradition her festgelegte[n] Ordnung“⁶⁷ zu distanzieren. Wie die kulturhistorische Rückblende zeigt, erstreckte sich die gedankliche Distanzierungsbewegung, die mit der Aufklärung ihren Höhepunkt erreichte, über mehrere Generationen. Demgegenüber setzt der aktuelle Trend zur Vermessung, Verplanung und Standardisierung von Bildung die „Distanzierungsleistung“⁶⁸, die das Wesen des intergenerativen Bildungsgeschehens ausmacht, „von oben“ außer Kraft. Das Ideal der bürgerlichen Bildung bleibt unvermittelt mit der industriekapitalistischen Verfassung der Gesellschaft. Wenn der ursprünglich mit ihr verbundene schöpferische Gestaltungsanspruch linearen Vorstellungen von Nützlichkeit und Effizienz weicht, degeneriert Bildung zu einer einseitigen „Anpassungsleistung“⁶⁹.

Die Erbschaft jenes Bildungsideals anzutreten, bleibt indes die Aufgabe derjenigen, die sich zur Mündigkeit berufen fühlen; eine Arbeit, die dem Einzelnen weder auferlegt noch erlassen werden kann, eine Aufgabe, deren Bewäl-

⁶⁵ Adorno, GS VIII, S. 107.

⁶⁶ Adorno, GS VIII, S. 115.

⁶⁷ Braun 1977, S. 63.

⁶⁸ Dörpinghaus 2014, S. 542.

⁶⁹ Dörpinghaus 2014, ebd.; Herv. i. Orig.

tigung eine – und hier bietet sich der Ansatzpunkt für eine kritische Bildungstheorie – unbeirrte Wiederaufnahme und Fortsetzung der Aufklärungsarbeit (beispielsweise über die gesellschaftlichen Bedingungen von neuen Formen der Wissenschaftsgläubigkeit sowie transhumane Machbarkeitsvorstellungen) voraussetzt.

Quellen- und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Hans Tucher, Reisebuch [= „Reisebuch“]. Augsburg 1482 [Bayrische Staatsbibliothek München, Sigel: 2 Inc.c.a. 1268] [urn:nbn:de:bvb:12-bsb00034821-6].
- Luis Lobera de Avila/Michael Krautwadel: Ein nützlich Regiment der Gesundtheyt genant d. Vanque-te, oder Gastmal d. edlen Diener von d. Complexion, Eigenschafft, Schad, u. Nutz allerley Speyß, Trancks, u. von allem, darmit sich d. Mensch in Gesundtheyt enthelt / mit sampt e. kurtzen Regiment, wye man sich in d. Pestilentz, pestilentz. Fieber u. Schweyß halten soll [= „Ein nützlich Regiment“]. Augspurg 1531 [Bayerische Staatsbibliothek München, Sigel: Rar. 1502#Beibd.2] [urn:nbn:de:bvb:12-bsb00027095-9].
- Michael Krautwadel, Practica Teutsch auff das M.D. vnd xxxj. Jar. Gemacht durch Michaelē Kraut-wadel/ der Artzney Doctor zū Laedspurg zū ehren dem hochwirdigen Fürsten vnd Herrn Herrn Gabriel Bischoff zū Aychstaet/ Cantzler des Ertzstifts Mentz vnd der Vniuersitet Ingolstat [= „Practica Teutsch“]. Augsburg 1530. [Bayerische Staatsbibliothek München, Sigel: Res/4 Astr.p. 90 h#Beibd.13] [urn:nbn:de:bvb:12-bsb00029069-2].

Gedruckte Quellen

- Baumgartner, Stefan, Reise zum Heiligen Grab 1498 mit Herzog Heinrich des Frommen von Sachsen [= „Reise zum Hl. Grab“], hrsg. von Thomas Kraus mit einer Bibliographie von Lotte Kraus. Göppingen 1986.
- Rieter, Sebald jun., Volgen Sebald Rieters dess jüngeren seeligen gethane und aigener handt beschriebene raisen [= „Reisebericht“]. In: Das Reisebuch der Familie Rieter, hrsg. von Reinhold Röhrich und Heinrich Meisner. Tübingen 1884.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften [= „GS“], Soziologische Schriften I, Bd. VIII, hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M., S. 93-121.
- Angenendt, Arnold (²1997): Heilige und Reliquien. Die Geschichte ihres Kultes vom frühen Christentum bis zur Gegenwart. München.
- Braun, Walter (²1977): Einführung in die Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.
- Diefenbacher, Michael (2003): [Art.] „Rieter“. In: Bayrische Akademie der Wissenschaften (Hg.): Neue deutsche Biographie. Berlin, Bd. 21 (Pütter – Rohlf), S. 611-612.
- Dörpinghaus, Andreas (2014): Post-Bildung. Vom Unort der Wissenschaft. In: Forschung & Lehre 21, H. 7, S. 540-542.

- Eis, Gerhard (1967²): Mittelalterliche Fachliteratur. Stuttgart.
- Eis, Gerhard (1982): Medizinische Fachprosa des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit. Amsterdam.
- Erdmann, Eduard (1880): [Art.] „Hegel, Georg Friedrich Wilhelm“. In: Königliche Akademie der Wissenschaften (Hg.): Allgemeine deutsche Biographie, Bd. 11 (Hassenpflug – Hensel). Leipzig, S. 254-274.
- Fischer, Kuno (1957): Hegels Leben, Werken und Lehre. Erster Teil. Photomech. Nachdr. der 2. Auflage Heidelberg 1911, 2. Bde. Darmstadt, Bd. I.
- Glanz-Blättner, Ursula (³2000): Andacht und Abenteuer. Berichte europäischer Jerusalem- und Santiago-Pilger. Tübingen.
- Hassauer, Frederike (1986): Volkssprachliche Reiseliteratur. Heidelberg.
- Helmer, Karl (2007): Evidenz. Eine Vergewisserung. In: Fuchs, Britt/Schönher, Christian (Hg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg, S. 19-29.
- Herchert, Gaby (2012): Bewahren, Erschließen, Interpretieren. Zu den Aufgaben und Arbeiten der AEET. In: Cölfen, Hermann/Helmer, Karl/Herchert, Gaby (Hg.): „Aller Ehre werth und nicht leicht zu ersetzen ...“. Bewahrung, Erschließung und Interpretation von Archivbeständen. Duisburg, S. 5-9.
- Herz, Randall (2002): Einleitung. In: Ders. (Hg.): Die ‚Reise ins Gelobte Land‘ Hans Tuchers des Älteren (1479 bis 1480). Untersuchungen zur Überlieferung und kritische Edition eines spätmittelalterlichen Reiseberichts. Wiesbaden, S. XIII-XVII.
- Hippler, Christiane (1987): Die Reise nach Jerusalem. Untersuchungen zu den Quellen, zum Inhalt und zur literarischen Struktur der Pilgerberichte des Spätmittelalters. Frankfurt a. M.
- Huschenbett, Dietrich (1985): Die Literatur der deutschen Pilgerreise nach Jerusalem im späten Mittelalter. In: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 59, S. 29-46.
- Koselleck, Reinhart (1972): Einleitung. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politischen-sozialen Sprache in Deutschland, 8. Bde., Stuttgart, Bd. 1 (A-D), S. XIII-XXVII.
- Kuhn, Christian (2010): Generation als Grundbegriff einer historischen Geschichtskultur. Die Nürnberger Tucher im langen 16. Jahrhundert. Göttingen.
- Mannheim, Karl (1958): Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus. Darmstadt.
- Meier, Frank (2003): Hans von Waltheym auf Pilgerfahrt und Bildungsreise. Mobilität als didaktischer Zugang zur mittelalterlichen Geschichte. Hamburg.
- Mummenhoff, Ernst (1894): [Art.] „Tucher, Hans“. In: Königliche Akademie der Wissenschaften (Hg.): Allgemeine Deutsche Biographie. Leipzig, Bd. 38 (Thienemann – Tuniciu), S. 765-767.
- Neuber, Wolfgang (1989): Zur Gattungspoetik des Reiseberichts. Skizze einer historischen Grundlegung im Horizont von Topik und Rhetorik. In: Brenner, Peter J. (Hg.): Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur. Frankfurt a. M., S. 50-67.
- Pascher, Erhard (1978): Editorische Anmerkungen. In: Ders.: Das Reisebuch des Hans Tucher. Herausgeber und Redaktion Erhard Pascher. Klagenfurt (= Amarium: Beiträge zur Kodikologie und zu den Historischen Hilfswissenschaften, H. 3), S. VI-VXI.
- Ridder, Klaus (1992): Jean de Mandeville. Reisebeschreibung. Übertragen aus dem Französischen von Otto von Diemerdingen. Der Antichrist und die fünfzehn Zeichen vor dem Jüngsten Gericht. München.
- Röhrich, Reinholt/Meisner, Heinrich (1884): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Das Reisebuch der Familie Rieter, hrsg. von Reinhold Röhrich und Heinrich Meisner. Tübingen, S. 1-8.

- Wolf, Gerhard (2012): Deutschsprachige Reiseberichte im 14. und 15. Jahrhundert. Formen und Funktionen einer hybriden Gattung. In: Deutsches Literatur-Lexikon. Das Mittelalter, Bd. 3. Reiseberichte und Geschichtsdichtung. Berlin, Boston, V-XXVIII.
- Wolfzettel, Friedrich (2003): Zum Problem mythischer Strukturen in Reiseberichten. In: von Erzdorff-Kupffer, Xenja (Hg.): Erkundung und Beschreibung der Welt. Zur Poetik der Reise- und Länderberichte. Vorträge eines interdisziplinären Symposiums vom 19.-24. Juni 2000 an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Amsterdam [u.a.], S. 3-30.
- Zrenner, Claudia (1981): Die Berichte europäischer Jerusalem-pilger (1475-1500). Ein literarischer Vergleich im historischen Kontext. Frankfurt a. M., Bern.

Anschrift des Autors

Dr. phil. Alf Hellinger
Fakultät für Bildungswissenschaften
Universität Duisburg-Essen
Berliner Platz 6-8
45127 Essen
Tel.: +49 (0) 201 183 2653
E-Mail: alf.hellinger@uni-due.de

Florian Brückner

Schlachten im Schulheft und wilhelminische Schulpädagogik: Werner Beumelburgs Notabituraufsatz im Fach Deutsch vom 22. Juni 1916

1 Einleitung: Werner Beumelburg (1899-1963) – Dichter des ‚Großen Krieges‘

Dem Leser der vorliegenden Quellendokumentation, die die historische Kontextualisierung des im Sommer 1916 im Schulfach Deutsch abgefassten Notabiturs des soldatischen Nationalisten Werner Beumelburg zum Ziel hat, ist dieser Name heute vermutlich nicht mehr geläufig. Dennoch entfaltete dieser Schriftsteller im Zeitraum zweier Weltkriege 1914 bis 1945 mit einem umfassenden literarischen und publizistischen Werk immense geschichtspolitische Strahlkraft. Er gehörte in der Weimarer Republik zur intellektuellen Speerspitze soldatischer Nationalisten um Ernst Jünger, die durch auflagenstarke Literatur, Publizistik und öffentliches Auftreten die angebliche ‚Frontgemeinschaft‘ des Ersten Weltkrieges als politische Ordnungsvorstellung einer nach militärischen Prinzipien zu formenden ‚Volksgemeinschaft‘ propagierten.¹ Gegen die von Remarque in seinem berühmten Kriegsroman ‚Im Westen nichts Neues‘ (1929) vorgetragene Parole von einer im Krieg zerstörten Generation führten Schriftsteller wie Josef Magnus Wehner (‚Sieben vor Verdun‘, 1930) oder Beumelburg (‚Gruppe Bosemüller‘, 1930, 280 000 verkaufte Exemplare bis 1945) die kulturelle Leitidee zu Felde, das ‚Stahlbad‘ des Krieges habe den Soldaten gestärkt und die Nation zusammengeschweißt. Aus dieser bellizistischen, d.h. die Kreativkräfte des Krieges in den Dienst der Nation stellenden Deutung, leiteten sie die politische Ordnungsvorstellung ab, die Strukturen der ‚Frontgemeinschaft‘ des Ersten Weltkrieges, die militärische Hierarchie von ‚Führer‘ und Gruppe, von Befehl und Gehorsam auf die gesellschaftliche Variante einer soldatisch überformten ‚Volksgemeinschaft‘ zu übertragen, als dessen politisch privilegierten ‚Führer‘ solche

¹ Vgl. Brückner 2013/2014, S. 95-97.

Autoren den im Krieg angeblich zum Entscheider gereiften deutschen Frontsoldaten literarisch lobpriesen.²

Mag Beumelburg heute in Vergessenheit geraten sein, war er etwa dem Begründer des modernen Kriegsnarrativs, Ernst Jünger (‚In Stahlgewittern‘, 1920), oder Remarque hinsichtlich Auflagenzahlen und Rezeptionsästhetischer Wirkung durchaus ebenbürtig. Er zählte mit einem umfassenden Œvre von über 20 historischen Romanen mit einer Gesamtauflage von über 2 Millionen verkauften Exemplaren zu den wichtigsten Deutungsproduzenten der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus. Zu den Lesern seiner auf-lagenstarken Weltkriegstexte wie ‚Sperrfeuer um Deutschland‘ (350.000 verkaufte Exemplare bis 1945) gehörten Nationalsozialisten wie Joseph Goebbels oder Hermann Göring, Konservative wie Paul von Hindenburg, Franz von Papen oder Ernst Jünger, aber auch dem Krieg eher distanziert gegenüberstehende Liberale wie Reichsinnenminister Erich Koch-Weser, Demokraten wie Carl von Ossietzky, Kommunisten wie Johannes R. Becher, jugendliche Sozialdemokraten und nicht zu letzt Millionen von Primanern und Sekundanern beiderlei Geschlechts und aller Schultypen, die sich ab 1930 zur Lektüre seiner Texte im Deutsch- und Geschichtsunterricht verpflichtet sahen.³

Beumelburg gehörte also zum Reigen all jener als Bellizisten oder soldatischen Nationalisten zu typologisierenden Autoren, die den Ersten Weltkrieg in den 1920er Jahren zum Geburtsort eines ‚neuen soldatischen Menschen‘ verklärten, der die Nation in einem zukünftigen Waffenlauf erneut emporführen werde. Mit seinen ersten ab 1923 im Stalling Verlag mit Unterstützung des Reichsarchivs erscheinenden Kriegstexten ‚Douaumont‘ (1923), ‚Ypern 1914‘ (1925), ‚Loretto‘ (1927) und ‚Flandern 1917‘ (1928) verdiente der Schriftsteller in einer Zeit, da Kriegsliteratur aufgrund angeblicher Kriegsmüdigkeit des Lesepublikums für tot erklärt worden war, ein derart großes Vermögen, dass er sich ab 1927 ins Schriftstellerparadies der mediterranen Felseninsel Capri einkaufen konnte.

Der hier präsentierte Abituraufsatz stellt einen ersten öffentlich wahrnehmbaren Schritt auf diesem Weg zu einem der erfolgreichsten Kriegsdichter der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus dar. Er gewährt nicht nur faszinierende Einblicke in jene kulturellen Antriebskräfte, die den zum Abfassungszeitpunkt 17-Jährigen dazu bewogen, sich 1916 freiwillig an die Verdun-Front zu melden; für den Biographen ist es insbesondere erstaunlich, wie viele der für die späteren, sich hunderttausendfach verkaufenden Kriegsbücher so charakteristischen Leitmotive, Topoi und Ideologeme schon

² Vgl. Kretschmann 2011, S. 155f.

³ Vgl. Pöhlmann (2003), S. 113f.; Vorwald 2005.

in so jungen Jahren und noch vor Kriegseintritt 1916 binnenperspektivisch ausgeprägt waren: soldatischer Heroismus und Kameradschaft, die Kriegsopfer als ‚Einsatz‘ für die ‚Zukunft von Reich und Jugend‘, Pflicht und Unterordnung des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft, Treue, Führertum, Tat-Heroismus und Entschlusskraft als ins Politische übertragbare militärische Tugenden, die angebliche sittliche und soldatische Überlegenheit des deutschen Volkes, die Philosophie vom Krieg als ‚Schicksal‘ und Bewährungsprobe der Nation und schließlich der Schützengraben als soziale Unterschiede nivellierender Schmelztiegel und ‚Geburtsort‘ der (Volks-)Gemeinschaft. Diese Motive, Wert- und politischen Ordnungsvorstellungen, so zeigt die vollständig ausgewertete Feldpost Beumelburgs,⁴ sollten auch durch die anschließende Kriegsteilnahme im Westen kaum mehr revidiert werden; vielmehr sollte sie Beumelburg in ihrer Intensität, Stringenz und sprachlichen Performanz literarisch vertiefen, um den Krieg als ‚inneres Erlebnis‘ im Sinne deutschen Heroentums zu ästhetisieren, und es wird wohl deutlich, weshalb die Nationalsozialisten Beumelburg 1933 mit der Aufnahme in die Dichtersektion der Preußischen Akademie der Künste, zahlreichen Neuaufträgen und staatlich legitimierten Literatisierungsaufträgen segnen sollten.⁵ Um uns jedoch nicht nur auf jene Entwicklung zu konzentrieren, die sich im Anschluss an diesen Aufsatz individuell wie strukturell zu entspinnen begann, beabsichtigt die hier angestrebte Quelleninterpretation ebenso nach jenen pädagogischen Impulsen zu fragen, die Beumelburg 1899 bis zum freiwilligen Kriegseintritt 1916 als Sohn eines protestantischen Superintendenten in der nur 140 Kilometer von der französischen Grenze entfernten Moselstadt Traben-Trarbach in der preußischen Rheinprovinz empfing und die ihn in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu einem der deutungsmächtigsten Schriftsteller des Weltkriegserlebnisses werden lassen sollten. Welche Prägeeffekte, Dispositionen und pädagogischen Impulse also hatten Beumelburgs Welt(kriegs-)verständnis bis 1916 gestaltet?

2 Die ‚junge Frontgeneration‘ auf dem Weg nach 1914

Hinsichtlich der 1920er Jahre streiten Historiker noch immer, wann die in diesem Zeitraum sich so virulent entfaltende ideologische Radikalisierung zuvörderst männlicher, antidemokratischer Jahrgänge eingesetzt hatte, die sich nach 1918 vor allem in Freikorps und kleinen Zirkeln gegen die in statu nascendi befindliche Republik zu sammeln begannen. Benjamin Ziemann sieht hier beispielsweise weniger den Zäsurcharakter einer im Schützengra-

⁴ MA-BA, MSG2/12359, MSG2/13440, MSG/12360, MSG2/8120, MSG2/12358.

⁵ Vgl. exemplarisch Beumelburg 1939.

ben erfahrenen Brutalisierung am Werk, als dass vielmehr Veteranen der vordersten Front nach vierjährigem Grauen in jenes gängige Leben hätten zurückkehren wollen, das sie 1914 zurückgelassen hatten.⁶ Mag dieser Befund sicherlich für jene älteren Jahrgänge gelten, die, wie die ‚wilhelminische Generation‘⁷ der um 1870 Geborenen, bereits vor dem Krieg im beruflichen Leben angekommen waren. Sie besetzte wie Ebert oder Rathenau zudem wichtige politische Positionen der Republik. Diesen folgte jedoch die ‚junge Frontgeneration‘⁸ und damit jene um 1890 geborenen Jahrgänge, die, wie Hitler oder Beumelburg, den Krieg nach Kindheit, Schul- oder Berufsausbildung als dritte Prägephase erlebten. Gerade diese Alterskohorte wurde im adoleszenten Alter durch den Weltkrieg brutalisiert, mental durch die Kriegsniederlage enttäuscht und politisch durch die Revolution 1918/19 radikalisiert.⁹ Zahlreiche Angehörige empfanden den ‚Großen Krieg‘ als ‚Erweckungserlebnis‘, als Aufbruch in eine ‚neue Welt‘, im Zuge dessen sie mit den lieb gewonnenen Sicherheiten und für unumstößlich gehaltenen Wahrheiten einer in ihren Augen gesättigten und zum Stillstand gekommenen Väterwelt zu brechen gedachten.¹⁰

Dabei war – um in der Symptomsichtung noch weiter zurückzugreifen – vieles von dem, was soldatische Nationalisten wie Beumelburg in den 1920er Jahren an antidemokratischem Erlebnishunger propagierten, bereits auf dem Grund einer im Wilhelminismus kultivierten, militaristisch-nationalistischen Pädagogik vorbereitet worden.¹¹ So übte sich nicht allein die vielzitierte nationalkonservative Jugendbewegung, allen voran der bellizistisch gescholtene Wandervogel der weit vor 1914 den Nukleus für zahlreiche bündische Jugendvereine der zwanziger Jahre gegeben hatte, in so genannten Kriegsspielen, in denen die Hierarchie von ‚Führer‘ und Gefolgschaft eingeübt, Waffenläufe als romantisches Abenteuer propagiert und seine Angehörigen auf kommende Schlachten für die Nation eingeschworen wurden.¹² Vielmehr waren die Weichen für eine solche Formgebung bereits in eben jenem Jahr im preußischen Bildungs- und Erziehungsministerium gestellt worden, auf das die generationelle Stratifizierung der ‚jungen Frontgeneration‘ datiert wird: im Jahr 1890. Die Abdankung Bismarcks und der Antritt eines ‚persönlichen

⁶ Vgl. Ziemann 2000, S. 43f.

⁷ Vgl. Peukert 1987, S. 26; Jureit 2006, S. 44.

⁸ Vgl. Peukert 1987, S. 26.

⁹ Vgl. Herbert 2003, S. 99-101.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. Christa Berg 1991b, S. 501.

¹² Vgl. Christa Berg 1991a, S. 136f.; Mann ¹²1958, S. 552; Neuloh/ Zilius: Wandervögel 1982, S. 154-158; vgl. auch die anderweitige Einschätzung durch Herrmann 2006, S. 75-79, der in den Aktivitäten dieser Vereinigung eine dezidierte Abkehr vom militaristischen Kulturimperialismus erblickt.

Regiments' Wilhelms II. markieren die Abkehr von zwei Strategien: Innenpolitisch galt der Tugendkatalog der soldatischen Welt – Disziplin, Treue, Gehorsam und Pflichterfüllung – nach Bismarcks gescheitertem Kampf gegen die Sozialdemokratie neben Sozialreformen und Arbeitsschutzmaßnahmen als probates Mittel zur Bekämpfung sozialistischer und kommunistischer Ideen sowie zur Loyalitätsbindung an die Monarchie.¹³ Außenpolitisch zog der Kaiser zudem einen Schlussstrich unter das komplizierte, der europäischen Friedenssicherung verpflichtete Bündnissystem des entlassenen Reichskanzlers und ging zu einer, in Anlehnung an die Kolonialmächte Frankreich und England ‚zeitgemäßen‘ imperialistischen Weltmachtpolitik über, die sich der Eroberung eines „Platz(es) an der Sonne“ verpflichtet sah.¹⁵ Entsprechend galt es in eben der Alterskohorte die Weichen für die Erziehung einer wehrbereiten Jugend zu stellen, aus der sich die Tornisterträger der Zukunft rekrutieren würden. So ist der im Rahmen der am 22. Juni 1916 durchgeführten Notprüfung angenommene Abituraufsatz Beumelburgs – wie jener tausender weiterer, ihre erste Schlacht im Schulheft schlagender Primaner der Zeit – als das langfristige Ergebnis einer im Dezember 1890 „[im] Auftrage des [preußischen] Ministers der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten“ erstellten Richtlinie zu verstehen, die den Gymnasialunterricht an höheren Schulen, wie Wilhelm II. persönlich forderte, auf eine „nationale Basis“¹⁶ zu stellen hatte.¹⁷ An dieser Konferenz partizipierende Militärs¹⁸ forderten im Sinne einer soldatischen Erziehung der Jugend, den „Tod für Kaiser und Reich, für König und Vaterland“¹⁹ als höchstes Bildungsgut zu apostrophieren.

Die Bemühungen der Armee, eine Generation gefestigten ‚Wehrwillens‘ heranzuzüchten, erfassten somit frühzeitig das Schulwesen, mit dem Gymnasium insbesondere das wichtigste Bildungsfundament der kaiserlichen Führungselite.²⁰ Im Dezember 1890 gaben Militärs in besagten „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts“ die Weisung aus, dass die Erziehung

¹³ Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte (IZRG) der Europa-Universität Flensburg 2015; Herrmann 1991: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, in: Handbuch, S. 154f., 147-174.

¹⁴ Vgl. Bülow 1897, S. 8.

¹⁵ Vgl. auch die Einschätzung Schubert-Wellers 1991, S. 503, der vor allem in der Industrialisierung und Urbanisierung eine Gefahr der Dezimierung der Armee als Antrieb entsprechender Militarisierungsbestrebungen erblickt.

¹⁶ Ministerium 1891, S. 72; vgl. auch Stübzig 1994, S. 140.

¹⁷ Vgl. auch Herrmann 1991, S. 154f.; Schubert-Weller, S. 504f.

¹⁸ Vgl. Stübzig 1991, S. 515.

¹⁹ Ministerium 1891, S. 227.

²⁰ Zum Gymnasium als generellem Rekrutierungsreservoir des Offizierskorps vgl. Stübzig 1991, S. 515.

der höheren Schuljugend der „Wehrhaftigkeit des Geistes und des Körpers“²¹ zu verpflichten sei. Renommierete militärische Fachzeitschriften wie das ‚Militär-Wochenblatt‘ sorgten 1893 für die fortgesetzte Propagierung von

„Elemente[n] der körperlichen und namentlich der geistigen Kriegserziehung, um die Gewöhnung an Zucht, Pflichttreue, Ordnung und Selbstlosigkeit, mit einem Wort: um die Heranbildung des Knaben zu einem tüchtigen Mitbürger des Volkes in Waffen, des nationalen Staates und Heeres“²² in der Schule zu gewährleisten.

Nur ein Jahrzehnt nach dieser nationalistisch-militaristischen Forcierung des Schulunterrichts war die Vermittlung deutscher Verteidigungssiege wie jenen von 1813 und 1870 bildungstechnischer Qualitätsstandard geworden. Am preußischen Königlichen Gymnasium und Realgymnasium in Flensburg beispielsweise fand der preußische Militärkodex „als Disziplinierungs- und Erziehungsinstrument“²³ pädagogische Anwendung. Die Vermittlung von „Heldentum, Nationalismus und Patriotismus“²⁴ sollte nicht nur hier gegen den Internationalismus der Sozialdemokratie immunisieren. Gerade Fächer wie Geschichte, Geografie und Deutsch nutzten die politisch Verantwortlichen, um Kaiser und Vaterland zu Orientierung spendenden Fixpunkten alles ‚vaterländisch Wertvollen‘ zu stilisieren.²⁵ Auch Sportunterricht wurde, etwa in Flensburg, in den Dienst der „vormilitärischen Ausbildung“ gestellt.²⁶ Jungen galten als zukünftige Tornisterträger, Mädchen und Frauen als ‚Soldatenmütter‘. Symbolpolitisch wurden vor allem ‚Kaisersgeburtstag‘ sowie die Feierlichkeiten zum Sedantag als Bindemittel monarchischer Loyalität sowie militärischer Tradition und Heldenkultur genutzt. Zu solchen Anlässen sprach etwa der am Flensburger Gymnasium amtierende Schuldirektor Dix ‚Über deutsches Nationalbewusstsein‘ (1902) oder ‚Die deutsche Flotte als Schutz des deutschen Volkes‘ (1906). An der 1901 gegründeten höheren Bürgerschule im sächsischen Blasewitz diente beispielsweise der morgendliche Fahnenappell zur Vermittlung nationalen „Selbstgefühls“²⁷. Auch hier dienten Schulfeierlichkeiten als probates Mittel zur „patriotischen Erziehung“ (ebd.), wobei zunächst König Albert von Sachsen als identifikationsstiftende Vaterfigur fungierte.

²¹ Ministerium 1891, S. 15ff.

²² Vgl. Unbekannt (1893): Ueber militärische Jugenderziehung, ‚In:‘ Militär-Wochenblatt 78, Sp. 146, zitiert nach Stübiger 1994, S. 139f.

²³ Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte (IZRG) der Europa-Universität Flensburg 2015.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd.; zur Bedeutung oben genannter Schulfächer vgl. auch Christa Berg 1991b, S. 502.

²⁶ Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte (IZRG) der Europa-Universität Flensburg 2015.

²⁷ Prskawetz 1996.

Gewiss, das deutsche Gymnasium war nicht allein ‚Brutstätte‘ der für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts so virulenten deutschen ‚Führer‘- und Soldatenfigur: Thomas Nipperdey hat in seiner bis heute unübertroffenen, monumentalen Geschichte des 19. Jahrhunderts differenzierend auf die Institution des Gymnasiums als Hort humanistischer Bildung, der Entfaltung wissenschaftlichen, d.h. freien, unabhängigen und ergebnisoffenen Denkens verwiesen, auf der nicht zuletzt die internationale Führungsrolle deutscher Universitäten beruhte und aufbaute.²⁸ Zweifelsohne förderte es nicht allein und ausschließlich Staatshörigkeit, sondern durch die Kultivierung unabhängiger Reflexion ebenso „selbstständige[r], wissenschaftliche[r], ja ‚ideelle[r] Orientierung“ (549), die sogar zum kulturellen Nährboden von „Widerstand und Opposition“ (ebd.) zu werden vermochten. Modernität, Toleranz und Weltoffenheit hatten ja nicht nur die Gründungsprinzipien des Realgymnasiums gebildet, das daher, dem klassischen Gymnasium gleichberechtigt an die Seite gestellt, den Fokus nicht nur auf die alten, sondern vor allem auf moderne Fremdsprachen legte.

Dennoch gehört es zur Dialektik des aufgeklärten und säkularisierten ‚langen 19. Jahrhunderts‘, dass es – nicht zuletzt als Jahrhundert des Nationalismus – seine Errungenschaften wie die Emanzipation des Denkens, seine Blüte der Geistes- und Naturwissenschaften in imperialistischem Großmachtstreben sowie kultureller wie rassistischer Überheblichkeit und Selbstverliebtheit aufgehen ließ. Und als solche, in das Phänomen des europäischen Imperialismus eingebettete Entwicklung, stellte die Militarisierung des Schulunterrichts gewiss keinen deutschen Sonderweg dar. Ähnliche kulturelle Blüten bei gleichzeitiger Militarisierung und Nationalisierung der Schulpädagogik und -didaktik sind etwa auch für die Dritte Französische Republik zu konstatieren, wo Historiker, Politiker und Pädagogen nach der Kriegsniederlage gegen das neugegründete Kaiserreich von 1871 die durch Schule und Geschichtsschreibung vernachlässigte Pflege des Nationalbewusstseins als einen der wesentlichen Gründe für den verlorenen Waffengang ausmachten und dieser verheerenden Erkenntnis folgend entsprechend national umstellten.²⁹ Auch in England hielten soldatische Prinzipien Eingang an public schools, wobei Kritiker hier durchaus auf die daraus fließenden Widersprüche zu den Prinzipien der Liberal Education verwiesen.³⁰ Auf diese Weise sahen sich nicht nur im deutschen Gymnasium moderne, klassisch-humanistische Lerninhalte und -ziele mit konservativ-militaristischen Charakternormen der Strenge, der körperlichen Züchtigung, der Machtpolitik und Obrigkeit, des monarchischen Charismas, der militärischen Tugenden – hier vor allem der sozialen Ein- und

²⁸ Nipperdey 1998, S. 547f.

²⁹ Vgl. Julien/König (in Vorbereitung).

³⁰ Quesel 2005, S. 96f.

Unterordnung des Individuums in Gemeinschaft und Herrschaftsform – unheilvoll konfrontiert.

Werfen wir nun einen konkreten Blick auf Beumelburgs ureigenste Erziehungsanstalt. Das von Mäzenen geförderte Königliche Gymnasium der protestantischen 5000-Einwohner-Enklave Traben-Trarbach in der katholisch geprägten preußischen Rheinprovinz stellte neben den noch näher zu erörternden Impulsen seines Vaters jene „preußische Anstalt“³¹ dar, die mit ihren Gedächtnisfeiern für die verstorbenen Regenten sowie für den amtierenden Herrscher den monarchistischen, militaristischen Habitus der Schüler formte, der seit 1890 auf des Kaisers Bildungsprogramm stand. Hierzu zählte ebenfalls die für 14- bis 16-Jährige verpflichtende Teilnahme an einer kaiserlichen Jugendwehrrückbildung, die die Schüler in der konfliktträchtigen Vorkriegszeit durch Übungen, Drill und Exerzieren auf den militärischen Ernstfall vorbereitete.³²

Der Abituraufsatz, der sich in einer erörternden Interpretation mit einem Motiv der ‚Ilias‘ auseinanderzusetzen hatte, wurde an einem neu-humanistischen Gymnasium, das Altgriechisch und Latein mit 91 Stunden (Deutsch: 49) die meisten Unterrichtseinheiten einräumte³³ und zu den renommiertesten Lateinschulen des Landes zählte, abgefasst. Neben dem Toleranzgebot, das dem preußischen Ethos im Allgemeinen und der protestantischen Enklave Traben-Trarbach im katholisch dominierten Rheinland im Besonderen zu eigen war³⁴; neben den ganz vorzüglichen außerschulischen Aktivitäten, die diese Lehranstalt ihren Eleven bot – mit dem Wildbad eine eigene Badeanstalt an der Mosel, eine Eisbahn in der Winterzeit, einen bis heute renommierten Turn- und Ruderverein mit schuleigenen Booten, einen Stenographieverein mit Leseabenden, Schriftstellervorträgen und Theaterinszenierungen sowie einen von Lehrern bestellten Wissenschaftlichen Verein – war doch auch diese Bildungseinrichtung auf die Genese eines nationalen Habitus ihrer Zöglinge abgestellt. So regulierte die Schulanstalt den Tagesablauf der Schüler bis hin zum Kneipengang der Primaner und erstrebte, symbolisch verdichtet in ihrem Leitspruch ‚Virtuti et Patriae‘, „die Erweckung nationaler Gesinnung“.³⁵ Der Tag der deutschen Mobilmachung am 1. August verschaffte den Schülern schulfrei, freilich nicht für Spaß und Spiel, sondern um sich auf den eigenen Kriegseinsatz vorzubereiten. Der Feldbedarf zehrte nach und nach den Lehrkörper auf und patriotische Gefühle durchwaberten die Schulaula,

³¹ Flach/Böse 1984, S. 268.

³² Vgl. MA-BA, MSG2/12359, 1.7.1916; zur Entwicklung militärischer Jugenderziehung vgl. Schubert-Weller 1991, S. 508, 512f.

³³ Vgl. Königliches Gymnasium zu Trarbach 1893/94-1903/04.

³⁴ Flach/Böse 1984, S. 268f.

³⁵ Ebd. S. 269.

den zentralen schulischen Erinnerungsort, an dem Siege gefeiert, gefallene Schüler und Lehrer betrauert sowie Spenden und Opfergaben für Soldaten gesammelt wurden. In dieser Umgebung verfasste Beumelburg am 22. Juni 1916 sein Notabitur, das ihn in den Folgemonaten direkt nach Verdun führen sollte.

3 Quelle und Interpretation: „Immer der Erste zu sein und voranzustreben den andern, und nicht der Väter Geschlecht zu beschämen!“³⁶

Die Wirkung eines solchen Umfeldes und derartiger historischer Strukturen verdichtete sich also exemplarisch in den innerseelischen Vermittlungsleistungen des hier vorgestellten Abituraufsatzes, der die oben beschriebene Dialektik der Verwendung klassisch-humanistischer Bildungsideale für die Indienstnahme des 1914 ausgebrochenen Waffengangs in nuce widerspiegelt. Wie so viele Schüler im Reich hatte auch Beumelburg sich im Rahmen seiner Prüfung mit kriegsmäßigen Inhalten auseinanderzusetzen. Kaum eine Frage des Notabiturs, die ohne Bezug zum europäischen Großkonflikt auskam. Aufgabenstellungen wie ‚Wann dürfen wir von einem heiligen Krieg sprechen?‘ oder ‚Goethe als Kriegsberichterstatter‘ waren auch in Traben-Trarbach an der Tagesordnung. Das am 22. Juni abgefasste Notabitur offenbart mit einem Aufsatz im Prüfungsfach Deutsch³⁷ kulturelle Motive und biographische Selbstanzeigen, die Aufschlüsse über die Innenwelt des in vier Wochen in Koblenz zur Grundausbildung einrückenden 17-Jährigen geben. Die Aufgabenstellung forderte den Primaner in textgebundener Erörterungsform dazu auf, sich mit einem sowohl persönlich als auch national zu interpretierenden Wahlspruch der ‚Ilias‘ auseinanderzusetzen, nämlich ‚Immer der Erste zu sein und sich unter den anderen hervorzutun.‘

³⁶ Homer ca. 800 v. Chr./1793, 19/208f.

³⁷ Vgl. Lampel 1993, S. 18-23.

Werner Beumelburg
22. Juni 1916

Abituraufsatz
Deutsch

IMMER DER ERSTE ZU SEIN
und sich unter den anderen hervorzutun

(Homer, Ilias, 6. Gesang, Vers 208)

- Ein persönlicher und nationaler Wahlspruch -

Stoff-Ordnung:

- | | |
|---------------|--|
| A. Einleitung | Hinweis auf das Verlangen der Menschen nach einem bequemen Leben und auf den Kosmopolitismus. |
| B. Ausführung | <p>I. Auf persönlichem Gebiet</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wir müssen zwischen wahrem und falschem Ehrgeiz unterscheiden 2. In der Gefahr mehren sich die Kräfte 3. Je höher wir stehen, umso mehr können wir wirken und helfen <p>II. Im Leben der Völker</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ein Volk hat in Anbetracht seiner Geschichte die Pflicht, sich mit allen Mitteln durchzusetzen 2. Jedes Volk hat eine Aufgabe zu erfüllen |
| C. Schluß | Der Ausspruch Homers auf die Gegenwart bezogen. |

Ausführung:

A.

Jeder Mensch hat in seiner Erdenzeit ein Ideal, dem er nachlebt, das er zu erreichen sucht. Es gibt viele Ideale. Sie sollen den Menschen, der sie sucht, beglücken, darum müssen sie seinem Wesen entsprechen. Die Frage nach dem Ideal wird zur Frage nach dem Glück. Ein glückliches, das heißt sorgenloses, bequemes Leben, ruhiges, ungestörtes Dahinleben – das nennen die meisten Menschen ihr Glück, ihm streben sie nach. Und wenn sie es erreichen, tritt bei ihnen der Stillstand allen Schaffens, allen Hervorbringens ein, sie sind für die Menschheit tot.

Dieselbe Richtung gibt es unter den Völkern, Träume vom ewigen Frieden, ewiger Eintracht und Einmütigkeit tauchen auf und finden ihre Anhänger. Was ist der ewige Friede? Kann er ein friedliches, schaffensreiches, im wirtschaftlichen Wettbewerb bestehendes Zusammenleben der Völker bedeuten? Entweder wird der Friede bald wieder zum erbitterten Kampf, oder er muß zum trägen, tatenlosen Stillstand führen.

Im persönlichen Leben wie im Leben der Völker gibt es ein rastloses Vorwärtsschreiten, das nicht einzudämmen ist. Alles drängt vorwärts, alles entwickelt sich. Sollen wir stehen bleiben? Dann werden wir überholt oder kommen unter die Räder, wir verlieren unsere Bedeutung. Nur ein Mittel gibt es, wenn wir der Menschheit Bester wollen: wir müssen das Streben haben: „Strebe zur Höhe, was du in dir trägst, wird dir den rechten Weg zeigen.“

B. I.

1.) Wenn der homerische Held seinem ausziehenden Sohne auftrag, immer der erste zu sein und sich unter den anderen hervorzutun, so war das eine Aufforderung, den Glanz des Geschlechtes auf der alten Höhe zu halten und neuen Ruhm hinzuzufügen. Jedes Geschlecht besaß einen durchaus gesunden und berechtigten Ehrgeiz.

Es gibt einen anderen Ehrgeiz. Mancher läuft mit unruhig flackernden Augen ruhelos über die Straßen, durch die Räume, immer nur ein Ziel in den Augen, immer nur mit zitternder Angst nach den Leistungen der anderen ausschauend, mit unheimlichem Triumph lächelnd, wenn er sie übertrifft, im bleichen Zorn erschreckend, wenn er überwunden wird. Ehrgeiz nennt er das selbst, in Wirklichkeit ist es Angst vor dem Können des anderen. Ruhelos hastet er weiter, nirgends gönnt er sich Rast. Es ist ihm gleich, mit welchen Mitteln er arbeitet. Er kennt nur das eine: Ich muß über dem anderen sein.

Noch einen anderen Ehrgeiz gibt es: kaltes, brutales Durchsetzen der eigenen Persönlichkeit. Leute, die dies Ziel besitzen, können einen Rückschlag vertragen, können ihr glühendes Verlangen nach eigener Größe eine zeitlang vollständig verbergen, weil sie berechnen. Wenn das erste der schrankenlose Ehrgeiz, gemischt mit unbezähmbarer Leidenschaft ist, so kommt bei dem zweiten die Überlegung dazu, er ist darum bei weitem gefährlicher.

Beide Seiten von Ehrgeiz werden keinem zum Segen, nicht dem Besitzer und nicht den anderen. Sie entspringen aus dem unedlen Motiv: über den anderen emporragen, weil die Größe die eigene Gier nach Macht befriedigt. Wie wir jeden anderen Trieb, dessen Stillung nur den Besitzer befriedigt, für menschenunwürdig und tierisch halten, so wenden wir uns auch von diesem Ehrgeiz ab.

Wer den rechten Ehrgeiz besitzt, strebt nach Macht und Größe, um sie in den Dienst einer guten Sache zu stellen. Wohl spricht dabei das Gefühl der Freude an eigener Macht mit – wer sollte sich über sein Können nicht freuen? Aber ausschlaggebend sind höhere Zwecke.

2.) Oft sucht der Mensch aus einem unbestimmten Trieb die Gefahr. Er hat in sich die Eigenschaften, sie zu überwinden, und er will diese Kräfte erproben und selbst kennen lernen. Der Weg zur Höhe geht nur durch die Gefahr, nichts wird dem Menschen ohne Kampf geschenkt. Er hat die Macht, ein ruhiges Leben ohne Kämpfe zu führen, dabei aber unbedeutend und unbekannt zu bleiben, oder aber den Kampf überall zu suchen und dabei zur Höhe zu gelangen. Wenn er den Kampf aufsucht, nur aus Streit-

lust und Abenteuersucht, könnte man ihn vermessen nennen, wo er aber eine bestimmte edle Absicht damit verbindet, wird ihm der Kampf zur Pflicht.

Wer in die Höhe will, braucht Kraft; Kraft kommt ihm durch Überwindung von Gefahren. Darum ist es unsere Pflicht, nicht nur die Gefahren, die uns das tägliche Leben bringt, zu besiegen, sondern auch noch andere zu suchen, soviel jeder auf sich nehmen kann. Der eine verträgt nicht das gleiche Maß wie der andere, jeder aber muß das Höchstmaß erreichen, wenn er das ehrliche Streben hat, hervorzuragen unter den anderen.

Sein Verstand wird ihm sagen, wo die Grenze des Erreichbaren ist. Bis dahin zu gehen, ist seine Pflicht vor der Menschheit und vor sich selbst. Ja, das Heldenhafte beginnt erst jenseits der Grenze des Menschlichen.

3.) Nicht die Lust an der eigenen Größe soll die Triebfeder sein. Die eigene Größe ist für den wahrhaft guten Menschen nur das Mittel zum Zweck. Er steigt zur Höhe, um die anderen nachzuziehen. Im kleinen Kreise kann jeder Gutes tun, mehr vermag er das im großen Kreise.

Die Natur hat uns den Trieb zur Höhe eingegeben, wie sie allen Lebewesen die Aufgabe stellt, sich durchzusetzen. Im Gegensatz zum Tier soll den Menschen dieser Trieb veredeln. Nicht für sich selbst wirken, sondern für die anderen, das ist unsere höchste Religion, die uns Jesus von Nazareth vorgelebt hat. Der höchste Ruhm besteht in einem guten Gedächtnis bei den Mitmenschen und der Nachwelt. Danach soll jeder wahrhaft Ehrgeizige streben.

Wenn auch der Jüngling dieses Ziel nicht klar vor sich sieht, wenn er im Vollgefühl seiner Kraft hinausstürmt in den Kampf und in sich nur den glühenden Wunsch trägt: Hervorzuragen unter den anderen – das Ziel, das noch unklar ist, erhält festere Umrisse, je näher er ihm kommt, vor dem reifen Mann wird die klare Aufgabe stehen. Wenn der Jüngling stürmisch zur Höhe gedrungen ist, wird der Mann von dort oben zum Segen seiner Mitwelt wirken können. Darum soll bestehen bleiben, was der alte, graue Vater der homerischen Zeit mit ernster Eindringlichkeit dem unruhig hinaus drängenden Sohn sagt: „Strebe zur Höhe, was du in dir trägst, wird dir den rechten Weg zeigen.“

B. II.

1.) Wenn alle von dem gleichen Trieb zur Höhe geleitet werden, wenn jeder der erste sein will, muß es zwischen den einzelnen Reibungen geben, denn nur einer kann an der Spitze stehen. Völker tauchen auf, gelangen zur höchsten Höhe, sinken nieder und zerbrechen vor dem Ansturm junger Völker. Ein ewiges Kommen und Gehen.

Aber allein durch den Wechsel, allein dadurch, daß das Alte, Morsche abfällt und dem Jungen Platz macht, kann unsere Kultur frisch und unverbraucht bleiben. Jedes Volk mußte um das Recht seines Bestehens kämpfen, es gilt wie im Menschenleben der Satz: Kein Sieg ohne Kampf.

Aber ist es nur der Zwang, nur der Trieb der Not, der ein Volk auf der Höhe der Kraftanstrengung hält?

Jedes Volk hat seine Geschichte, seine Vergangenheit. Die spricht von Not, von Kampf und von Größe. Jedes Volk hat seine Helden, die ihr Blut freudig hingaben, weil sie an die Zukunft ihrer Heimat glaubten. Die jeweilige augenblickliche Größe hat wertvolle Opfer gekostet. Diese Opfer sind vergeblich, wenn sich ein Volk kampflös vom Schauplatz seiner alten Siege verdrängen läßt. Es hat die Pflicht, zu bewahren, was in Not und Tod geschmiedet ist, es ist seine Pflicht der Dankbarkeit. Haben seine Söhne ihm Treue gehalten, so muß das Volk auch dem Ideal seiner Söhne die Treue halten.

Ein Volk muß die anderen überragen, meine höchste Lebensaufgabe soll sein, daß mein Volk das überragende ist. Das sieht wie eine Ungerechtigkeit aus, ist aber ein Gebot der Not und der Selbsterhaltung. Es ist außerdem eine Pflicht der Treue oder der eigenen Geschichte und den gebrachten Opfern gegenüber.

2.) Wer sein Vaterland liebt, glaubt an seine Bestimmung im Kreise der Völker. Die verachteten Juden in dem fernen Weltenwinkel hatten eine Sendung von ungeahnter Bedeutung. Sie wurden die Schöpfer unserer Religion. Griechen und Römer brachten der Welt ihre Kultur. Die Araber folgten. Aus dem Schutt und den Trümmern, die ihr Zug hinter sich ließ, erblühte neuer Fortschritt. Sogar die Züge der wilden Hunnen hatten den guten Erfolg, daß sie Deutschland zum einmütigen Handeln und zum Zeigen seiner Kraft zwangen. Jedes Volk, auch das kleinste, hat im großen Zusammenleben der Völker seine Bestimmung, seine Aufgabe. Erfüllt es sie nicht, so tritt es vom Schauplatz ab und zerfällt, erfüllt es sie aber, so betritt es den Weg zu neuem Ruhm und zur Größe.

Es muß einer dem anderen in den Weg kommen, ein Zusammenstoß ist nicht zu vermeiden, solange es unter den Völkern ein Streben nach Vorwärts gibt. Unsere nationale Pflicht ist es, bei diesem Zusammenstoß gerüstet zu sein, um mit dem Schwert zu bewahren, was in friedlicher Arbeit erreicht wurde. Der Krieg ist etwas Schreckliches, aber auch das Schrecklichste muß ein starkes Volk mutvoll auf sich nehmen, wenn es an seine vergangene Geschichte und an seine Aufgabe in der Zukunft denkt.

C.

Wir stehen in der Gegenwart. Handeln gilt es, das Erwägen ist geschehen. Ein starkes Volk ringt blutend aus manchen Wunden um sein Bestehen. Es ringt gegen eine riesige Übermacht, es sieht die Schwere des Augenblicks vor Augen – aber dies Volk kämpft weiter mit der selben Entschlossenheit, mit demselben Willen zum Erreichen der Höhe, mit dem es damals zum Schwert griff. Es ist ein herrliches Volk, es hat den Sinn des Wortes verstanden: „Strebe zur Höhe, was du in dir trägst, wird dir den rechten Weg zeigen!“ Kann etwas schöner sein als das Bewußte? In: Du bist ein Deutscher?

Aber bei dem stolzen Gefühl darf es nicht bleiben. Die Zeit ist nicht zum Fühlen, sondern sie ist von Eisen und verlangt nach Taten. Erkauft werden muß das Recht, sich Deutscher zu nennen. Alles muß eingesetzt werden. Der einzelne verschwindet, ein großer Gedanke herrscht. Wir alle haben den festen, unbeugsamen Willen zum Siegen. Wir alle schreiben auf unser Panier den Spruch: „Voraus vor den anderen!“ Und dieser Wille, dieser Wahlspruch findet seine höchste Erfüllung in dem Ruf: „Deutschland voraus in der Welt!“

Beumelburg, der nur kurz darauf seine militärische Grundausbildung in der zur Kaserne umfunktionierten Festung Ehrenbreitstein am Deutschen Eck in Koblenz antreten sollte, erhielt für seinen Aufsatz die Note 2. Nicht mehr vorhandene Marginalien am Korrekturrand verwehren bedauerlicherweise einen Einblick in den Benotungsprozess. Es erstaunt jedoch, wie viele der für die späteren Kriegsbücher so charakteristischen Leitmotive schon in so jungen Jahren ausgeprägt waren: Frieden, so sahen wir, durfte kein Dauerzustand sein; Krieg besaß die dialektische Funktion, brüchig gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse neu zu verhandeln und den Fortschritt der Völker zu begünstigen; ein zwischenstaatliches, vitalistisches Konkurrenzprinzip bedingte notwendig den Kampf, da es dem Lebensgesetz der Völker innewohne; hier schienen sich die totalen Dimensionen des Vielvölkerkrieges 1914 bis 1916 bereits auf die Kriegsdeutung selbst der Jüngsten durchgeschlagen zu haben. Von Clausewitz Diktum, nach dem der Krieg die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln sei, ist in der Syntax dieser Sätze jedenfalls nichts zu spüren.³⁸ Vielmehr obwaltete das bellizistische Regulativ eines Machtstaatsgedankens, der insofern jeglicher Legitimation eines individuellen Kriegeinsatzes entbehrte, als es sich allein im Interesse des eigenen Volkes zu vollziehen hatte, das als Großsubjekt seinem Erhalt und seiner (herrschaftsorientierten) Geschichte verpflichtet sei.

Dennoch erschien es besonders legitimationspflichtig, jenen ‚heroischen Individualismus‘ – die von soldatischen Nationalisten, allen voran von Ernst Jünger in den ‚Stahlgewittern‘ herausgestrichene Bedeutung des einzelnen Stoßtruppführers im industriell geführten Material- und Massenkrieg – argumentativ zu integrieren, um das kämpfende Individuum entsprechend zu motivieren. Entgegen Homers in der ‚Ilias‘ gegebenen Ratschlags „Besser, wer fliehend entrinnt einer Gefahr, als wen sie ereilt“, ermögliche der Krieg als Aktionsraum individueller Bewährung die Vervollkommnung eines Charakters, der sein Handeln im Sinne und zum Wohl der (Volks-)Gemeinschaft einsetzte und die individuelle Partizipation am Kampf als Pflicht vor dem Gemeinwohl auffasste. Dass das Streben nach Höherem nicht allein der Befriedigung persönlichen Ehrgeizes, sondern stets der eigenen Gemeinschaft

³⁸ Vgl. Meier 2011, S. 55ff.

zu dienen habe, fasste Beumelburg in eine Kreis-Metapher: „Im kleinen Kreis kann jeder Gutes tun, mehr vermag er das im großen Kreis.“ (22) Diese Metapher sollte der Kriegsdichter 14 Jahre später in seinem erfolgreichsten Kriegsroman, der ‚Gruppe Bosemüller‘, in einer Schlüsselszene wiederaufnehmen. Hier verdichtete Beumelburgs Protagonist, der autobiografisch anmutende 17-jährige Frontsoldat Erich Siewers, seinen Kameraden gegenüber diese Idee eines sinnhaften, weil die Nation durch die Kriegswirren zusammenschweißenden Krieges in einer Schlüsselstelle wie folgend:

„Aber statt dessen ist mir ein Neues aufgegangen, ein hundertmal Größeres, ein Ungeahntes. Das seid Ihr, Du und Bosemüller und Schwartzkopf und die andern. Und vielleicht, wenn ich es recht bedenke, sind wir so auf dem Wege zum Vaterland. Vielleicht ist die Kameradschaft nur der kleine, sichtbare, für uns fassbare Teil des Ganzen. Denn, so sage ich mir, wie es bei uns ist, so ist es gewiß auch bei den andern, beim ganzen Heer, wir können es nur nicht sehn. Später aber, wenn wir zurückkommen, so werden wir einander gewiß sehn, und dann wird aus den vielen kleinen Kreisen der große Kreis, der das Ganze umfaßt. So ist es wohl, wir müssen von vorn anfangen, vom kleinen Kreis, von Mensch zu Mensch, damit wir nachher das Ganze begreifen können, den großen Kreis. Und das war früher unser Fehler, daß wir den großen Kreis begreifen wollten, ohne den kleinen zu kennen. Jetzt hat uns das Schicksal in eine grausame Lehre genommen. Wen es aber hindurchkommen läßt, der hat bestanden.“³⁹

Mit solchen Ordnungsvorstellungen unterminierten nationalkonservative Schriftsteller die Weimarer Republik systematisch im Kulturellen.

Damit atmete die Semantik dieses Aufsatzes eine weitere, in den zwanziger Jahren zur dominierenden politischen Leitvorstellung avancierende Idee: jene, dass die nationale Kasernierung, Uniformierung und für alle Frontkämpfer im Schützengraben gleiche Todesbedrohung, jegliche Standesunterschiede nivelliere und die Nation zur lang ersehnten ‚Volksgemeinschaft‘ zusammenschweiße. Konzepte einer klassen- und milieuübergreifenden ‚Volksgemeinschaft‘ zirkulierten bereits seit der Jahrhundertwende. Ferdinand Tönnies hatte diesem Diskurs, der sich gegen das von Liberalismus und Kapitalismus eingeleitete Zeitalter der individualistischen Moderne richtete, 1878 in seiner soziologischen Schrift ‚Gemeinschaft und Gesellschaft‘ den Weg bereitet. Im aufkommenden Begriff der ‚Volksgemeinschaft‘ bündelten sich rechtskonservative Aussichten, die durch Französische und Industrielle Revolution angestoßene Individualisierung, aufgeklärte Rationalisierung, Demokratisierung und Liberalisierung aufzuhalten, um zu den gemeinschaftlichen, mystischen, romantischen und etatistischen Idealen einer in dieser Deutung historisch gewachsenen oder theologisch geordneten Welt

³⁹ Beumelburg 1930, S. 261.

zurückzukehren. „Diese Ambivalenz, sowohl wiederherzustellen, was als verloren galt, wie auch in der Zukunft herbeizuführen, was als soziale Ordnung erstrebenswert sei, war dem Begriff der ‚Gemeinschaft‘ von Anfang an inhärent.“⁴⁰, urteilt etwa Historiker Michael Wildt.

Im ‚Großen Krieg‘ erfuhren solche auf Gemeinschaft beruhenden autoritären und antidemokratischen Ordnungsvorstellungen weiteren Auftrieb, wenn das deutsche Bildungsbürgertum den ‚Ideen von 1789‘ jene von 1914 entgegengestellte.⁴¹ Kameradschaft, die für den Aufbau einer soldatisch-nationalistischen Prinzipien folgenden ‚Volksgemeinschaft‘ den idealen sozialen Kitt lieferte, bildete im Anschluss an die militärische Niederlage diejenige Sinnofferte, die sämtliche Kriegerromane Ende der zwanziger Jahre verbreiten und so dem Nationalsozialismus einen idealen kulturellen Nährboden liefern würden.

„Der einzelne verschwindet, ein großer Gedanke herrscht. [...] Und dieser Wille, dieser Wahlspruch findet seine höchste Erfüllung in dem Ruf: ‚Deutschland voraus in der Welt!‘“,

Mit diesen Worten hatte Beumelburg in seinem Abituraufsatz den Zeitgeist nicht nur aufgefangen, sondern auch für die Zukunft antizipiert.

Eine weitere bellizistische Legitimationsstrategie, die sich nicht allein auf trieb- und instinktgeleitete Bezugnahmen stützte, bildete das historizistische oder traditionalistische Postulat, nachfolgende Alterskohorten hätten mit dem Einsatz ihrer Kampfkraft dafür einzustehen, das von ihren Vorfahren kriegeserreichte zu verteidigen. Beumelburg, der in den Klassenzimmern der Lateinschule mit römischer Kultur und Geschichte vertraute Fühlung aufgenommen und sich hier offensichtlich auf den Traditionsbestand des *mos maiorum* bezogen hatte, appellierte im kämpfenden Subjekt an die Treue zur Geschichte, die eine gewalttätige war. Die Angehörigen eines Volkes hatten ihren Vorfahren Treue zu halten, ein diskursives Konzept, mithilfe dessen soldatische Nationalisten der Weimarer Republik die Kameradschaft des Ersten Weltkrieges durch den geschichtsmächtig verlängerten Arm der Treue auf die nach frontgemeinschaftlichen Strukturen aufzubauende Nachkriegsgesellschaft zu übertragen gedachten.⁴² Treue koppelte sich hier an einen Generationenbegriff, der in der Weimarer Republik als politische Kampfparole die Unterordnung der nachfolgenden Alterskohorte unter jene der Kriegsveteranen einforderte. Um die hier vor allem anvisierte Kriegsjugendgeneration⁴³ der ab 1904 geborenen Jahrgänge zur politischen Unterordnung zu bewegen,

⁴⁰ Wildt 2011, S. 358.

⁴¹ Vgl. Bründel 2003, S. 57-67.

⁴² Vgl. Beumelburg 1921, Nr. 36.

⁴³ Vgl. Giesen 2003, S. 68; Herbert 2003, S. 97.

war es notwendig, das Kriegserlebnis derart zu ideologisieren, dass es Jugendliche motivierte, am nationalen Wiederaufstieg, notwendig mithilfe eines als sicher erwarteten zukünftigen Krieges, teilzuhaben. Dies gelang soldatischen Nationalisten mithilfe generationeller Aufrufe wie jenem, die nachfolgende Alterskohorte hätte in den zwanziger Jahren jene politische Kampfbereitschaft an den Tag zu legen, die ihre ‚vorbildhaften Vorfahren‘ im Weltkrieg bewiesen hätten; in einer solchen Deutung – und dies war der herrschaftspolitische Kern des rechten Generationenbegriffs als politischer Kampfparole der zwanziger Jahre – hatte sich die jüngere Generation dem politischen Herrschaftsanspruch der erfahreneren Veteranen pflichtschuldig zu fügen. Somit verliehen soldatische Nationalisten ihrem politischen Programm den Anschein eines generationell allgemein gültigen Vertretungsanspruchs, der mit hoher appellativer Wirkung die Postulate einer nach den Prinzipien der ‚Frontgemeinschaft‘ zu formenden ‚Volksgemeinschaft‘ ausgab und für die Ausfechtung eines erneuten Weltkrieges gleichsam den Beipackzettel lieferte.

Schließlich manifestierte sich jenes imperialistische Sendungsbewusstsein, als Deutscher einer überlegenen, weil im Kampf eingeschworenen, Gemeinschaft anzugehören, wie es von Seiten der wilhelminischen Schulpädagogik vorgegeben worden war: „Kann es ein stolzeres Gefühl geben, als ein Sohn dieses Volkes zu sein? Kann etwas schöner sein als das Bewußtsein: Du bist ein Deutscher?“ Zugehörig durfte sich jedoch allein der fühlen, der sich der Gefahr stellte und sich im machtpolitischen Zeitfenster, das der Krieg darstellte, aktiv am Kampf für die Zukunft seines Volkes einsetzte.

„Wir stehen in der Gegenwart. Handeln gilt es, das Erwägen ist geschehen [...] Die Zeit ist nicht zum Fühlen, sondern sie ist von Eisen und verlangt nach Taten. Erkauft werden muß das Recht, sich Deutscher zu nennen. Alles muß eingesetzt werden.“

Das hier artikulierte Gefühl, in einer Zeit zu leben, in der die großen Weichen für die Zukunft auch durch die Entscheidung des ‚kleinen Mannes‘ gestellt wurden, befeuerte eine aktionistische Philosophie der Tat, aus der sich nicht nur Beumelburgs und tausend anderer jugendlicher Freiwilligenmeldungen speiste, sondern das ebenso jenes antidemokratische, dezisionistische Politikverständnis der 1920er Jahre befeuerte, das unter konservativen Revolutionären der blutigen Tat – man denke an die zahlreichen Mordanschläge und Putschversuche – den Primat über das ‚Gerede‘ des Parlaments einräumte;⁴⁴ die Mentalität des Rathenaumörders Ernst von Salomon war davon genauso

⁴⁴ Vgl. Mergel 2005, S. 99-101; Reichardt 2005, S. 205ff.

geprägt wie die Umsturzversuche des sich selbst mit Erfolg zum ‚unbekannten Frontsoldaten‘⁴⁵ stilisierenden Adolf Hilter 1923.

Neben den oben erwähnten mit Abdankung Bismarcks eingeleiteten schulpolitischen Einschnitten nahm der Aufsatz also nicht nur vieles von dem auf, was an imperialistisch-indoktrinierender Substanz bereits vor 1914 in den Schulunterricht eingespeist worden war; er dachte zudem zahlreiche ideologische Versatzstücke vor, die für das konservative Denken der 1920er Jahre kennzeichnend werden sollten. Hierzu zählt ebenso die in Beumelburgs Aufsatz zum Tragen kommende Dialektik vom Aufstieg und Niedergang der Völker, die ab 1918 mit Oswald Spenglers zweibändiger Kulturmorphologie ‚Der Untergang des Abendlandes‘ (1918/22) sowie Arthur Moeller van den Brucks ‚Das Recht der jungen Völker‘ (1919) zu höchster Blüte konservativer Geschichtsphilosophie gelangen würde. Die Vorstellung einer wellenförmig nach zyklischen Bewegungsgesetzen verlaufenden Menschheitsgeschichte hatte bereits seit Hegel Konjunktur, in dessen imperialistischer Rezeption der herrschaftspolitische Zenit der Kolonialmächte England und Frankreich als überschritten galt und es den jüngeren Völkern – im Duktus der Zeit waren hier zuvörderst jene Russlands und Deutschlands gemeint – gebühre, ihre Nachfolge anzutreten.⁴⁶ Den Ersten Weltkrieg betrachteten zahlreiche Zeitgenossen als Kulminations- und Wendepunkt einer solchen zyklisch verlaufenden Geschichtswelle, auf der sich die nächste Zukunft der Völker entscheiden werde.

Zusammenfassend lässt sich für Beumelburg-Kenner, aber auch für solche, die sich mit (bellizistischen) Kriegsromanen, ‚Führer‘-Figuren und aus dem Feld des Kulturellen speisenden, autoritären politischen Ordnungsvorstellungen der zwanziger Jahre beschäftigen, vieles aus diesem Aufsatz herauslesen, was für die virulente Gewalt- und Militarismuskultur der Zwischenkriegszeit paradigmatisch werden und der krisengebeutelten Republik in der Zeit ihres Bestehens den Rammsporn verpassen sollte. Aufsatz und soziale Einhegung des Verfassers erklären, warum Beumelburg die in den zwanziger Jahren außerhalb der Verfassung stehende literarische Figur des ‚wetterharten Frontsoldaten‘ zutiefst als Träger preußisch-protestantischer Werte und Tugenden zeichnen sollte, die Beumelburg selbst – so sah er es jedenfalls – dank seiner Erziehung im Traben-Trarbacher Pfarrhaus sowie der Durchlebung des Ersten Weltkrieges erlangt hatte. Dazu zählten: Ergebenheit und Pflichtbereitschaft gegenüber der Nation; altruistische Aufopferung des Einzelnen für das Wohl der Gemeinschaft und damit einhergehend der Verzicht auf individuelle Rechte und Freiheiten; Leistungsbereitschaft und schließlich die durch

⁴⁵ Vgl. Unbekannt 1932, Nr. 71, Nr. 90, Nr. 91.

⁴⁶ Hölscher 1999, S. 149f.

den Vater im christlichen Glauben vermittelte physikotheologische Überzeugung einer von Gott nach sinnerfüllten Prinzipien geordneten Welt. So konnte Beumelburg in der Republik als idealer Sprecher eines durch preußische und protestantische Tugenden bestimmten Nationalismus-Diskurses avancieren, der als Generationensprecher der Veteranen 1932 sogar für die öffentliche Propagierung des autoritär ausgerichteten ‚neuen Staates‘ Reichskanzler Franz von Papens angeheuert wurde.⁴⁷

Die ersten konfliktfixierten Schritte auf diesem Lebensweg, der die Vorzeichen des politischen Schaltjahres 1933 im Individuellen ein Stück weit vorweg nahm, erfolgten mit Beumelburgs Freiwilligenmeldung Ende Juni ins Koblenzer Pionierregiment. Gestieft und gespornt vollzog er hier jenen Eintritt in die militärische Welt, deren Prinzipien und Codes, deren Befehls- und Gehorsamsstrukturen sowie Gruppen- und Führermodelle für sein Schreibsujet so signifikant werden sollten. Mit dem geistigen Rüstzeug seines Vaters, dem militärischen seiner Heimat und den Gedanken des Abituraufsatzes im Tornister, folgte Beumelburg im Sommer 1916 über die Grundausbildung in Koblenz mit anschließendem Fronteinsatz vor Verdun dem schon vom älteren Bruder eingeschlagenen Kriegspfad. Was Walther im August 1914 den Eltern auf dem Weg nach Frankreich als Abschiedszeilen hatte zukommen lassen, sollte umso mehr für den jüngeren gelten: „Jetzt beginnt unser Leben.“⁴⁸

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Militärarchiv-Bundesarchiv Freiburg (MA-BA), Feldpost Walther und Werner Beumelburg aus dem Ersten Weltkrieg, MSG2/12359, 1.7.1916, MSG2/12358, 25.5.1916.

Privatnachlass Kläre Schlarb (Meisenheim) (PNKS), Marie Beumelburg an Elisabeth Beumelburg, 10.8.1914; Werner Beumelburg an die Eltern, 5.5.1916.

Gedruckte Quellen

Beumelburg, Werner (1916): Abituraufsatz von Werner Beumelburg. In: Arbeitskreis für Heimatkunde. Mittelmosel und moselnahe Hunsrück- und Eifelgebiete. Jahresschrift 11 (1993), S. 18-23.

Ders.: Treue. In: Deutsche Soldatenzeitung 3 (1921), Nr. 36, 2.8.

Ders. (1930): Die Gruppe Bosemüller. Oldenburg.

⁴⁷ Vgl. Brückner 2015, 1-13.

⁴⁸ PNKS, 10.8.1914.

- Ders.: Vergangenheit. In: Die Neue Literatur 5 (1935), S. 249-252.
- Ders. (1939): Kampf um Spanien. Die Geschichte der Legion Condor. Oldenburg.
- Bülow, Bernhard von (1897): Deutschlands Platz an der Sonne, In: Penzler I., Johannes (Hg.): Fürst Bülows Reden nebst urkundlichen Beiträgen zu seiner Politik. Bd. 1: 1897-1903, 6.12.1897, S. 6-8.
- Homer (800 v. Chr./1793): Ilias. Übersetzt von Johann Heinrich Voß. Frankfurt a. M.
- Königliches Gymnasium zu Trarbach (Hg.) (1893/94-1903/04): Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Trarbach, Traben-Trarbach.
- Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheit Preußen (Hg.) (1891): Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts im Auftrag des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Berlin.
- Unbekannt: Adolf Hitler als Führer. In: Völkischer Beobachter/Reichsausgabe 7 (1932) Nr. 72, 12.3.
- Unbekannt: Adolf Hitler, der Frontsoldat. In: Ebd., Nr. 91, 31.3.
- Unbekannt: Die Frontkameraden Hitlers sagen's uns. In: Ebd., Nr. 90, 31.3.
- Unbekannt: Hitler, der unbekannte Soldat Deutschlands. In: Ebd., Nr. 71, 11.3.

Literatur

- Berg, Christa (1991a): Familie, Kindheit, Jugend. In: Dies. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges 1870-1914. München 1991, S. 91-146.
- Dies. (1991b): Militär und Militarisierung. Einleitung. In: Ebd., S. 501-503.
- Brückner, Florian: Cultural turn und Erster Weltkrieg – Das Reichsarchiv und die literarische Politisierung des Kriegserlebnisses. In: Becker, Sabina (Hg.): Jahrbuch zur Kultur und Literatur der Weimarer Republik 16 (2013/2014), S. 95-114.
- Ders. (2015): Dichtung und Wahrheit – Authentifizierungsstrategien, Verschleierung von Fiktionalität und politischer Wahrheitsanspruch im Kriegsroman der Weimarer Republik. In: Schneider, Thomas/Glunz, Claudia (Hg.): Dichtung und Wahrheit. Literarische Kriegsverarbeitung vom 17. bis zum 20. Jahrhundert. Osnabrück, S. 53-66.
- Bruendel, Steffen (2003): Volksgemeinschaft oder Volksstaat: Die „Ideen von 1914“ und die Neuordnung Deutschlands im Ersten Weltkrieg. Berlin.
- Flach, Dietmar/Böse, Günter (1984): Traben-Trarbach. Geschichte einer Doppelstadt. Traben-Trarbach.
- Giesen, Bernhard (2003): Generation und Trauma. In: Reulecke, Jürgen (Hg.): Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert. München 2003, S. 59-72.
- Herbert, Ulrich (2003): Drei politische Generationen im 20. Jahrhundert. In: Reulecke, Jürgen (Hg.): Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert. München, S. 95-114.
- Herrmann, Ulrich (1991): Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges 1870-1914. München 1991, S. 147-174.
- Herrmann, Ulrich (2006): Wandervogel und Jugendbewegung im geistes- und kulturgeschichtlichen Kontext vor dem Ersten Weltkrieg. In: Ders. (Hg.): „Mit uns zieht die neue Zeit...“. Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung. München 2006, S. 30-80.
- Hölscher, Lucian (1999): Die Entdeckung der Zukunft. Frankfurt a. M.
- Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte (IZRG) der Europa-Universität Flensburg 2015 (Hg.): „Vaterländische Erziehung“ in preußischen Schulen. In: http://www.vimu.info/fb.jsp?id=for_15_6_50_fb_vaterlaendischeerziehung_de&lang=de&u=child&flash=true. Letzter Zugriff 26.1.2016.

- Julien, Elise/König, Mareike (in Vorbereitung): Rivalität, Revanche und die Selbstzerstörung des Alten Europa 1870 bis 1918. Bd. 7. Darmstadt (In Vorbereitung).
- Jureit, Ulrike (2006): Generationenforschung. Göttingen.
- Kretschmann, Carsten (2011): Von der Frontgemeinschaft zur Volksgemeinschaft? Kriegserfahrungen und politische Ordnungsvorstellungen in Deutschland und Frankreich während der Zwischenkriegszeit. In: Lehnert, Detlef (Hg.): *Demokratiekultur in Europa. Politische Repräsentation im 19. und 20. Jahrhundert*. Köln, S. 155-176.
- Mann, Golo (¹²1958): *Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts*. Frankfurt.
- Meier, Niklaus (2011): *Warum Krieg? Die Sinndeutung des Krieges in der deutschen Militärelite 1871-1945*. Zürich.
- Mergel, Thomas (2005): Führer, Volksgemeinschaft und Maschine. Politische Erwartungsstrukturen in der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus 1918-1936. In: Hardtwig, Wolfgang (Hg.): *Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918-1939*. Göttingen.
- Neuloh, Otto/Zilius, Wilhelm (1982): *Die Wandervögel*. Göttingen.
- Nipperdey, Thomas (1998): *Deutsche Geschichte 1866-1918*, 3 Bde., Bd. 1: *Arbeitswelt und Bürgergeist*. München.
- Peukert, Detlev (1987): *Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne*. Frankfurt a. M.
- Pöhlmann, Markus (2003): „Das große Erlebnis da draußen“. Die Reihe Schlachten des Weltkrieges (1921-1930). In: Schneider, Thomas (Hg.): *Von Richthofen bis Remarque. Deutschsprachige Prosa zum I. Weltkrieg*. Amsterdam, S. 113-132.
- Prskawetz, Dieter (1996): *Blasewitzer Schulgeschichte*, Blasewitz 1996. In: <http://www.blasewitz.de/schulgeschichte/buch/schulkomplex1.htm>. Letzter Zugriff 15.12.2015.
- Quesel, Carsten (2005): *Pädagogik und politische Kultur in England 1870-1945*. Bern.
- Reichardt, Sven (2005): Gewalt, Körper, Politik. Paradoxien in der deutschen Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit. In: Hardtwig, Wolfgang (Hg.): *Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit*. Göttingen, S. 205-240.
- Schubert-Weller, Christoph (1991): Vormilitärische Erziehung. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. IV: *Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges 1870-1914*. München 1991, S. 503-514.
- Simons, Olaf (2004): Walther Beumelburg. In: www.polunbi.de/pers/beumelburg-02.html. Letzter Zugriff am 8.4.2015.
- Stübiger, Heinz (1991): Der Einfluss des Militärs auf Schule und Lehrerschaft. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. IV: *Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges 1870-1914*. München 1991, S. 515-522.
- Stübiger, Heinz (1994): *Bildung, Militär und Gesellschaft in Deutschland. Studien zur Entwicklung im 19. Jahrhundert*. Köln.
- Vorwald, Ulrike (2005): *Kriegsliteratur im Unterricht zwischen 1929 und 1939 und Werner Beumelburgs Roman „Die Gruppe Bosenmüller“*. Ludwigsfelde.
- Wildt, Michael (2013): ‚Volksgemeinschaft‘ – eine Zwischenbilanz. In: Reeken, Dietmar von/Thießen, Malte (Hg.): *„Volksgemeinschaft“ als soziale Praxis. Neue Forschungen zur NS-Gesellschaft vor Ort*. Paderborn, S. 355-370.
- Ziemann, Benjamin (2000): Das „Fronterlebnis“ des Ersten Weltkrieges – eine sozialhistorische Zäsur? In: Mommsen, Hans (Hg.): *Der Erste Weltkrieg und die europäische Nachkriegsordnung. Sozialer Wandel und Formveränderung der Politik*. Köln, S. 43-82.

Anschrift des Autors

Florian Brückner, M. A
Universität Stuttgart
Historisches Institut
Abteilung Neuere Geschichte
Keplerstr. 17
70174 Stuttgart
Tel.: +49 (0) 711 685 83943
E-Mail: Florian.Brueckner@hi.uni-
stuttgart.de

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2016

Aus dem Inhalt

Schwerpunkt – Erinnerungsräume

Redaktion: Eckhardt Fuchs, Ulrike Mietzner

Sabine Krause: Arbeit am und im Erinnerungsraum –
Einsätze aus Geschichtswissenschaft, Kulturwissenschaft
und Bildungswissenschaft

Bünyamin Werker: Die Pädagogisierung des Kriegs-
gefallenengedenkens in Deutschland – Kriegsgräber-
stätten als pädagogisches Handlungsfeld

Jun Yamana: Hiroshima als architektonischer Raum
der Erinnerung: Zur Problematik der Pädagogisierung
eines geschichtlichen Ortes

Barbara Welzel: Zugehörigkeit vor Ort:
Stadt als Bildungsraum

Sarah Hübscher: Erinnerungsorte in Transformation:
Das Museum Ostwall im Dortmunder U

Abhandlungen

Katharina G. Gather: Bildung und politische Weltanschau-
ung. Zum Verhältnis von Pädagogik und Politik im Vormärz

Klemens Ketelhut: Der Berthold-Otto-Kreis

Cristina Alarcón: Vom Soldaten zum Bürger

Alf Hellinger: Heiliglandfahrer als Bildungsreisende

Quellen

Florian Brückner: Schlachten im Schulheft und wilhelmi-
nische Schulpädagogik: Werner Beumelburgs Notabitur-
aufsatz im Fach Deutsch vom 22. Juni 1916

978-3-7815-2172-8



9 783781 521728

ISSN 0946-3879

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung